E-ÖĞRETİM YOLUYLA

TÜRK ÖĞRENCİLERE ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMI

برنامج تعليم العربية عن بعد للطلاب الأتراك

د. هاني إسماعيل رمضان

منشورات

المنتدى العربي التركي

٢٠١٧

برنامج تعليم العربية عن بعد للطلاب الأتراك
د. هاني إسماعيل رمضان
الطبعة الأولى
١٤٣٨ هـ / ٢٠١٧ م
منشورات المنتدى العربي التركي
Email: atformu@gmail.com
ISBN: 978-605-82363-1-8

Bu çalışma Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Tarafından -Desteklenmiştir. Proje numarası: BAP-A-200515-47

هذا الكتاب مدعوم من مركز الأبحاث والمشاريع العلمية بجامعة غيرسون
رقم المشروع BAP-A-200515-47

برنامج تعليم العربية عن بعد للطلاب الأتراك

د. هاني إسماعيل رمضان



المقدمة

المقدمة:

شهد مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها طفرة علمية وعملية على جميع المستويات، سواء من جانب الدراسات النظرية أم من جانب الدراسات التطبيقية، فقد توالت الدراسات الأكاديمية والمؤتمرات العلمية التي تناولت بالبحث والدراسة مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، وهو ما يبشر بقدرة العربية في عصر العولمة على التنافس في الصراع اللغوي العالمي.

وفي تقدير أن الفضل في ذلك يرجع إلى جهود الأفراد من الباحثين والمعلمين والمهتمين، بالإضافة إلى جهود المؤسسات غير الرسمية، سواء أكانت ربحية أم غير ربحية، فقد تبارى الجميع – في ظل غياب المؤسسات الحكومية – على شرف خدمة العربية لغة القرآن الكريم.

ولقد كان للشعوب الإسلامية دور بارز في خدمة العربية، لا سيما في إقبالهم الشديد في تعلمها، وحرصهم على إتقانها، مما دفع المؤسسات الخاصة إلى الاستثمار في مجال تعليم العربية لغير الناطقين، وخلق فرص عمل جديدة للشباب العربي الذي يعاني من البطالة.

أضف إلى ذلك أن التطور التكنولوجي، وتوظيفه في تعليم وتعلم اللغات كان له دور ملموس في تحفيز الدارسين والمدرسين في العمل في هذا المجال، فقد تسارع الخريجون من الجامعات العربية في العمل الحر على الإنترنت لتعليم العربية للدارسين، الذين كانت رغبتهم الشديدة في تعلم العربية حافزا على الاستعانة بالوسائل الحديثة في البحث على وسيلة تكسر حاجز المكان والزمان، لاكتساب العربية وتعلمها، وهو ما وفرته الإنترنت من خلال توفير وسائل اتصال حديثة منخفضة التكلفة، بالإضافة إلى توفر وسائل التعليم عن بعد.

مع هذا التطور الهائل في التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية، جاءت فكرة (برنامج تعليم العربية عن بعد للطلاب الأتراك) المدعوم من مركز الأبحاث والمشاريع العلمية بجامعة غيرسون التركية، حيث يعاني الطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية من مشكلات اكتساب اللغة العربية، وذلك لانعدام البيئة المناسبة لممارسة اللغة،

وتطبيق ما يُدرس داخل الصف، من دروس نظرية، فنجد الطلاب الأتراك يكتسبون معارف كثيرة عن اللغة العربية وفروعها وعلومها، ولكنهم لا يستطيعون تطبيق هذه المعارف على أرض الواقع.

لذا كانت الحاجة ماسة إلى توفير بيئة لغوية مناسبة لممارسة اللغة العربية والتدريب عليها، وفي ظل التطور التكنولوجي أتيحت فرصة اختصار الزمان والمكان عبر الانترنت، لذا جاء هذا البرنامج ليبحث عن السبل المتاحة لاكتساب مهارات اللغة العربية خاصة المحادثة والاستماع، من خلال وسائل الانترنت وتطبيقاتها.

ولتحقيق هذا الهدف جاءت خطة الكتاب (البرنامج) على النحو التالي:

١. وصف أهداف البرنامج، وغاياته، وخطة العمل، والنتائج، وذلك في المقدمة.

٢. إعداد دراسة ميدانية وصفية لمشكلات اكتساب المحادثة العربية عند الطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية، وهو ما قدمه الفصل الأول.

٣. إعداد دراسة علمية عن توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم العربية لغير الناطقين، يتم فيها تحديد الأهداف والصعوبات والاستراتيجيات والمعايير والضوابط المطلوبة، وهو ما تناوله الفصل الثاني.

٤. إعداد التقرير النهائي للبرنامج باللغة التركية؛ تيسيرا على الباحثين والزملاء الذين يعملون في الجامعات التركية، ويرغبون في تقديم برامج مماثلة أو الإفادة من البرنامج.

ولنعرض الآن للبرنامج في نقاط رئيسية، على النحو التالي:

فكرة البرنامج:

توظيف التكنولوجيا الحديثة في توفير بيئة لغوية مناسبة تحقق الانغماس اللغوي للطلاب الأتراك من خلال التواصل مع أقرانهم من الشباب العربي، سواء أكان تواصلا موجها في شكل دروس محددة سلفا، أم تواصلًا حرًا في شكل حوارات مفتوحة.

جدوى البرنامج:

يعاني الطلاب الأتراك في كليات العلوم الإسلامية من مشكلات اكتساب اللغة العربية، وذلك لعدم ممارسة ما يدرسه داخل الصف، من دروس نظرية عن اللغة العربية، حيث يفتقد الطالب التركي إلى الانغماس اللغوي، لانعدام البيئة اللغوية التي تمكنه من ممارسة اللغات واكتسابها.

ومع التقدم التكنولوجي أصبحت الإنترنت وسيلة فاعلة في تحقيق التواصل مع المتحدثين الأصليين للعربية، فقد اختزلت الإنترنت المسافات والزمن في آن، بالإضافة إلى إقبال الشباب على استخدام تطبيقات الإنترنت المختلفة؛ مما يدعو إلى ضرورة الإفادة من هذا الاقبال.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يتوقع منها أن تساعد بشكل مباشر وغير مباشر في تحسين مستوى الطلاب الأتراك الذين يدرسون اللغة العربية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرسون، من أهمها ما يأتي:

١. توفير بيئة لغوية طبيعية للطلاب الأتراك لممارسة اللغة العربية.
٢. تنمية مهارة المحادثة لدى الطلاب الأتراك من خلال التواصل الطبيعي مع المتحدثين الأصليين.
٣. تنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب الأتراك من خلال الاستماع لحوارات حية والمشاركة فيها مع المتحدثين الأصلين.
٤. توظيف الإنترنت في المدخل الاتصالي لاكتساب اللغة العربية اكتسابا طبيعيا.
٥. تحقيق عملية التعلم المستمر من خلال الإفادة من القرناء والشركاء اللغويين بين الطلاب الأتراك والعرب.
٦. تحقيق الجسارة اللغوية والشجاعة الأدبية في ممارسة اللغة خارج الصف.
٧. توظيف المفردات اللغوية التي اكتسبها الطلاب في الصف.

مخرجات البرنامج:

يتوقع الباحث بعد انتهاء البرنامج من الطلاب المشاركين في البرنامج الآتي:

١. عدم الخوف أو الخجل من الوقوع في الأخطاء أثناء التحدث باللغة العربية.

٢. قدرة الطلاب المشاركين في البرنامج على فهم الموضوعات الشائعة بنسبة مرتفعة.

٣. قدرة الطلاب على التحدث بطلاقة في الموضوعات اليومية والشائعة.

٤. ارتفاع الدافعية والحافز لدى الطلاب الأتراك في تعلم اللغة العربية.

٥. اكتساب خلفية ثقافية كافية عن العرب من خلال الحوار الحضاري المباشر.

استراتيجيات البرنامج:

١. إنشاء مجموعة على الواتساب للطلاب الراغبين في المشاركة في البرنامج، تحت اسم المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي.

٢. شراء خدمة غرفة صوتية ومرئية للتدريس عن بعد.

٣. الإعلان في وسائل التواصل الاجتماعي عن المنتدى والمجموعة.

٤. تنفيذ برنامج تعليمي موجه وحر على حسب مقتضى الحال.

الخطوات الإجرائية:

بعد تحديد الأهداف واستكشاف الصعوبات ووضع الاستراتيجيات لمهارتي المحادثة والاستماع، قام الباحث وفريق العمل بالمشروع حيث تم شراء خدمة التعليم عن بعد من مركز الجامعة للتعليم عن بعد، وتطبيق المشروع من خلال اختيار فيديوهات وسماعها مع الطلاب العرب ومناقشتها من خلال الأسئلة والحوار المفتوح، لكن بسبب مشاكل تقنية في برنامج الخاص بالتعليم عن بعد تم إلغاء التعاقد مع المركز وتم شراء خدمة من موقع anymeeting إلا انه عند التطبيق ظهرت مشكلة تقنية أخرى بأن البرنامج لا يعمل على هواتف المحمول بنظام الأندرويد، فتم

إلغاء الاتفاق مع الموقع، وأخيرا تم شراء خدمة من zoom عبارة عن غرفة واحدة وعند التطبيق ظهرت إحدى الصعوبات حيث ان الغرفة مشتركة بين الطلاب والطالبات سواء العرب أو الأتراك مما جعل هناك إحجام من بعض الطالبات عن المشاركة وأبدين رغبتهن في تخصص غرفة خاصة بهن، لذلك تم شراء غرفة خاصة بهن، مع الغرفة العامة المشتركة.

ولتحقيق التواصل مع الطلاب العرب والأتراك تم إنشاء مجموعتين على الواتس أب باسم المنتدى العربي التركي واحدة عامة ومشتركة، والثانية خاصة بالفتيات للتبادل الاستشارات والاستفسارات وتحقيق التواصل بين الطلاب العرب والأتراك، بلغ عدد المشتركين في الغرفتين حتى تاريخ ٨٧ طالبة عربية وتركية في المنتدى العربي التركي للفتيات، ١٥٦ طالبا وطالبة في المنتدى العربي التركي المشترك.

المدة الزمنية:

عام دراسي كامل ٢٠١٦/٢٠١٧

نتائج البرنامج:

أسفر البرنامج عن تحقيق الأهداف المرجوة منه، ويمكن إيجاز أهم الأهداف التي حققها فيما يأتي:

١. اكتساب الطلاب الثقة في النفس.
٢. الجسارة في التحدث والتخاطب مع متحدثي اللغة العربية من أبنائها الأصليين.
٣. توظيف الحصيلة اللغوية التي اكتسبوها في المدرسة وتطبيقها خلال المحادثة والكتابة في المنتدى.
٤. تصحيح وتعديل الجمل التي مارسوها مع العرب، حيث قام العرب بتصحيح تركيب، أو تصحيح أخطاء الكتابة.
٥. قدرة الطلاب على فهم المسموع، خاصة الخطاب في المواقف الطبيعية.

٦. تصحيح المفهوم الخاطئ في أن تعلم اللغة العربية مستحيل أو صعب، حيث أيقن الطلاب أن تعلم اللغة العربية أمر يسير إذا مارسوا التدريب.

التوصيات:

وللإفادة من النتائج الجيدة التي أسفر عنها البرنامج يوصي الباحث ببعض التوصيات التي يأمل منها أن تساعد في الحفاظ على المخرجات الإيجابية، وتحقق الجودة وتضمن استمرارية الإفادة، وهذه التوصيات هي:

١. تأسيس معمل لغات للطلاب كلية العلوم الإسلامية.
٢. تأسيس المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي.
٣. إنشاء موقع فرعي على موقع الجامعة خاص للتواصل اللغوي بين الطلاب الأتراك والعرب.

وأخيرا أدعو الله تعالى أن تلقى هذه التجربة القبول، وأن تسهم في تقديم حلول عملية، يستفاد منها في العملية التعليمية، كما أدعوه سبحانه وتعالى أن يجعل هذا العمل خالصا لوجه ولا يجعل للشيطان فيه نصيبا ولا للنفس حظا.

وفي الختام أتوجه بالشكر إلى مركز الأبحاث والمشاريع العلمية، وإلى كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرسون لمساندتهم لي في هذا البرنامج، ودعمهم في إنجازه، وتحقيقه على أرض الواقع.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير للزميلين: د. مصطفى سركان عبد السلام، ود. حسين ألجور لما قدماه من جهد وعون للباحث في هذا البرنامج، داعيا الله تعالى أن يجزيهما عني خير الجزاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

هاني إسماعيل رمضان

hany22@gmail.com

الفصل الأول

صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها
دراسة وصفية على طلاب جامعة غيرسون التركية(*)

(*) شارك في إعداد هذا البحث، د. مصطفى سركان عبد السلام، الأستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة غيرسون.

ملخص البحث:

يمثل تعلم المحادثة هدفا أساسيا لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؛ إذ تمثل المحادثة الجانب التطبيقي لاكتساب اللغة وتعلمها، فالهدف الأول من تعليم اللغات وتعلمها هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل مع متحدثي اللغة الهدف، ويواجه الطلاب الأتراك صعوبات في اكتساب المحادثة العربية بالرغم من قدرتهم على الفهم والاستيعاب وتحصيلهم قدرًا مناسبًا من المفردات والقواعد، إلا إنهم يواجهون صعوبات ملحوظة في توظيف هذه المكتسبات اللغوية في المحادثة، قد تصل أحيانا إلى العجز التام في المواقف الطبيعية والتلقائية.

هذا ما دفع الباحثين إلى إجراء هذه الدراسة إذ تهدف الدراسة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي الذي تضمنته؛ ألا وهو: ما صعوبات اكتساب مهارة المحادثة العربية لدى الطلاب الأتراك؟ وذلك من خلال بناء أداة استبيان وإجرائها على الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرسون التركية، وقد تكوّن الاستبيان من ثمانية محاور بمجموع مائة وثلاث فقرات.

وقد أسفرت الدراسة على الرغبة الشديدة لدى الطلاب الأتراك في تعلم اللغة العربية، بيد أن طرق التدريس التقليدية، وتغليب الجانب المعرفي على الجانب التطبيقي في قاعات الدراسة، بالإضافة إلى عدم توظيف التكنولوجيا والوسائل الحديثة في العملية التعليمة تمثل صعوبات جوهرية في اكتساب مهارة المحادثة وتنميتها لدى الطلاب الأتراك، وهو ما ينبغي العمل على تفاديه من خلال استخدام طرق التدريس الحديثة، والتركيز على الجانب العملي، بدلا من النظري، مع الإفادة من التطور التكنولوجي والوسائل الحديثة في قاعات الدراسة والأنشطة المصاحبة.

١. المقدمة:

مع بداية العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ في تركيا تكسب اللغة العربية مزية جديدة، إذ أصدرت وزارة التربية والتعليم التركية قرارًا بإدراج اللغة العربية مادة اختيارية للطلاب اعتبار من الصف الثاني الابتدائي، وهو ما يشير بوضوح إلى مدى الإقبال على اللغة العربية لدى الطلاب الأتراك في مختلف المراحل التعليمية، سواء التعليم ما قبل الجامعي أو الجامعي، وهو ما يعكس الاهتمام الشعبي والرسمي باللغة العربية، والرغبة الجامحة في تعلمها واكتساب مهاراتها.

واهتمام الأتراك بتعليم اللغة العربية ليس وليد اللحظة، بل هو قديم منذ أن اعتنقوا الإسلام، ففي آيار ٩٢٢م استخدموا الحروف العربية لكتابة اللغة التركية في القرن العاشر الميلادي (Kartalcık, 2009 : 363) وظلت العناية باللغة العربية تتنامى حتى بات تعلمها أساسا لتولي المناصب القيادية في الدولة. (Ergin, 1977 :67)

وبالرغم من حظر تعلم اللغة العربية واستبدال الحروف اللاتينية بدلا من العربية لكتابة اللغة التركية في العهد الأتاتوركي فإن الأتراك ظلوا شغوفين بتعلم العربية وتعليمها، وما إن أتيحت لهم الفرصة حتى تدفقوا في تعلمها والالتحاق بالمدارس التي تدرسها، وهو ما تؤكده الإحصائيات الرسمية حيث إن عدد مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الإعدادية بلغ ١٩٦١ مدرسة يدرس فيها ٥٢٤٢٩٥ طالبا وطالبة، بينما بلغ عدد مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية ١١٤٩ مدرسة يدرس فيها ٦٧٧٢٠٥ طلاب وطالبات، هذا طبقا للإحصاء الوطني للتربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٥ الصادر عن وزارة التربية والتعليم التركية (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016 : 86, 208) علما بأن اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء مادة إجبارية على جميع الطلاب، أي أن مجموع الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية بشكل إلزامي في التعليم ما قبل الجامعي حوالي ١٢٠١٥٠٠ طالبا وطالبة، هذا فضلا عن الطلاب الذين يدرسونها اختياريا في غير مدارس الأئمة والخطباء.

وفي المرحلة الجامعية بلغت كليات العلوم الإسلامية ١٣ كلية طبقا لإحصاء المجلس الأعلى للتعليم في ٢٠١٥/٢٠١٤ بها ٦٩٥٨ طالبا وطالبة، بالإضافة إلى ٥٢ كلية للإلهيات بها ٩٤٠٩٢ طالبا وطالبة (YÖK, 2014-2015 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri) مع الوضع في الاعتبار أن هناك كليات أخرى تدرس اللغة العربية مثل كليات الترجمة واللغات على سبيل المثال.

وهو ما يتطلب تضافر الجهود للإفادة من هذا الإقبال غير المسبوق في الارتقاء باللغة العربية تعلما وتعليما، والنهوض بمستويات المتعلمين لأعلى المستويات، ولن يتحقق هذا إلا باكتساب المهارات اللغوية الأربعة الأساسية: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

١–١ أهمية الدراسة:

جاءت أهمية هذه الدراسة من أهمية المحادثة، فللمحادثة أهمية خاصة في تعلم اللغات بصفة عامة وفي تعلم اللغة العربية بصفة خاصة، مما يستوجب الاهتمام بها، فهي تمثل أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات إذ تمثل الجانب التطبيقي لاكتساب اللغة وتعلمها، فمثلا حينما نقول (فلان يعرف اللغة الإنجليزية مثلا) يتبارد إلى الأذهان أنه يتحدثها (الناقة، ١٩٨٥: ١٥١) بالإضافة إلى أن نسبة عالية ممن يقبلون على تعلم اللغة العربية تهدف أولا إلى التمكن من الكلام والتحدث بها.

فالهدف الأول – وإن لم يكن الأخير – من تعليم اللغات هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل مع متحدثي اللغة الهدف، فيكاد الإجماع بين علماء اللغة ينعقد على أن الاتصال – إن لم يكن الاتصال والتفاعل – هو الهدف الرئيسي من استخدام اللغة (طعيمة، ٢٠٠٤: ١٥٣) ومع ذلك فإن المشكلة الرئيسية التي تواجه متعلمي اللغة العربية ومعلميها؛ معا هي كيفية تحقيق هذا الهدف المنشود.

١–٢ مشكلة الدراسة:

يواجه الطلاب الأتراك صعوبات في اكتساب المحادثة العربية بالرغم من قدرتهم على الفهم والاستيعاب وتحصيلهم قدرًا مناسبًا من المفردات والقواعد، إذ إنهم يواجهون صعوبة ملحوظة في توظيف هذه المكتسبات اللغوية في المحادثة، قد تصل أحيانا إلى العجز التام في المواقف الطبيعية والتلقائية، لذا يرى محمد يالار (أورد في: علي، عبد القادر محمد: ٢٠١٥) أن أكبر صعوبة تواجه الطلاب الأتراك في تعلم اللغة العربية هي توظيفهم للمفردات في التعبير الشفهي والكتابي، وهو ما يتطلب استكشاف هذه الصعوبات وتحديدها اعتمادًا على مقاييس علمية، وأدوات بحثية منضبطة، حتى يتسنى علاجها وتقديم المقترحات العملية والعلمية لتفاديها وحلها.

١–٣ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تكتنف اكتساب مهارة المحادثة لدى الطلاب الأتراك الذين يدرسون اللغة العربية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرسون التركية، وتصنيف هذه الصعوبات وفقا لطبيعتها ودرجة صعوبتها، مما يسهم في مساعدة المتخصصين والمهتمين في إيجاد وسائل علمية لتفادي هذه الصعوبات وإعداد برامج عملية للتغلب عليها، وذلك من خلال إعداد أداة علمية تقيس الصعوبات التي يواجها الطلاب من غير الناطقين بالعربية في اكتساب مهارة المحادثة العربية.

١–٤ أسئلة الدراسة:

طرح الباحثان سؤالا رئيسيا، ألا وهو: ما هي صعوبات اكتساب مهارة المحادثة العربية لدى الطلاب الأتراك؟ وتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:

ما الصعوبات المتعلقة بوضوح أهداف تعلم المحادثة العربية من عدمها؟

ما الصعوبات التي يمثلها التقويم والامتحانات في اكتساب مهارة المحادثة العربية؟

ما هي الصعوبات الناتجة من الكتاب المقرر في مادة المحادثة العربية؟

ما الصعوبات الناتجة من المتعلمين في اكتسابهم لمهارة المحادثة العربية؟

ما الصعوبات الناتجة من المعلم؟

ما الصعوبات الناتجة من بيئة التعلم؟

ما الصعوبات الناتجة من طبيعة اللغة نفسها؟

ما الصعوبات الناتجة من طرق التدريس؟

٢. الدراسات السابقة:

لم يطلع الباحثان على دراسة ميدانية أفردت صعوبات المحادثة العربية بالبحث والدراسة، فضلا عن أن تكون هناك دراسة أفردت صعوبات المحادثة العربية للطلاب الأتراك، بيد أن هناك دراسات تعرضت لها جملة لا تفصيلا،

مثل دراسة (الدياب، ٢٠١٢) **المشاكل التي تواجه في تعليم اللغة العربية والمقترحات**، وهي أطروحة ماجستير شملت على تمهيد وثلاثة أقسام، القسم الأول يحتوي على المشكلات اللغوية، والقسم الثاني يشمل المشكلات غير اللغوية، أما القسم الثالث والأخير فيشمل على تقييم الاستبيان.

ولم يستوعب المهارات اللغوية الأساسية، بل اقتصرت المشكلات اللغوية عنده على الصعوبات الصوتية، والصعوبات النحوية، والمشكلات الكتابية، ومشكلات الدلالة، وصعوبات القراءة، فأغفل مهارة الاستماع، ولم يتناول من مهارة المحادثة إلا الجانب الصوتي فقط، ويرجع السبب في ذلك إلى اتساع نطاق الأطروحة، فقد اهتم الدياب برصد مشكلات تعلم اللغة العربية بصفة عامة، ومع ذلك فقد أفاد الباحثان من هذه الأطروحة في بناء الاستبانة وتقسيم محاورها.

وتعد دراسة (الجنزوري وعبد الغني، ٢٠١١) **بناء استبيان لقياس صعوبات تعلم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية** من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، إلا أنها تتقاطع من دراسة الدياب في أنها شملت صعوبات اللغة العربية بصفة عامة لكنها اختلفت عن دراسة الدياب في أنها تناولت المحادثة ولم تقتصر على الصعوبات الصوتية وقد قسمت الدراسة على الصعوبات التالية إلى صعوبات الكتابة، وصعوبات الفهم المسموع المقروء، وصعوبات النطق، وصعوبات الكلام، وصعوبات النحو، وصعوبات الصرف.

ومن الدراسات النظرية التي تعرضت لصعوبات تعلم المحادثة دراسة (Yaqub, 2012) **تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية: مقترح لتكامل المنتج والعملية التعليمية**، وهي دراسة باللغة الإنجليزية تناقش صعوبات تعلم مهارة المحادثة لدي متعلمي اللغة العربية في جامعات نيجيريا.

٣. مصطلحات الدراسة:

الصعوبة: تعرف المعاجم اللغوية الصعوبة بأنها الشدة والعسر، ففي المعجم الوسيط صعُبَ صُعُوبة اشْتَدَّ وعَسُر، وقد تنوعت تعريفاتها الاصطلاحية فعرفها جبايب (٢٠١١:٧) بأنها مشكلة أو عائق يحول دون تحقيق الهدف، وفي قاموس الأسرة للمصطلحات التربوية (٢٠١١:١٩) هي حالة تتعارض مع قدرة الطالب على التعلم، بينما ريتشارد وسكميدت Richards & Schmidt (٢٠٠٢: ٣٠١) في معجم لونجمان Longman

لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي يشيران إلى أنها عقبة تؤثر في جهة معينة في عملية التعلم، وعلى جانب محدد لدى المتعلم مقارنة بقدراته الطبيعية في التعلم.

اكتساب: يعرفها المعجم الوسيط بأنها التصرف والاجتهاد وفي القرآن الكريم ﴿لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت﴾ [البقرة: من الآية ٢٨٦] وفي الاصطلاح هي عملية تعلم وتطوير اللغة كما جاء في تعريف Richards & Schmidt (٢٠٠٢: ٢٨٤) سواء أكان هذا التعلم في الفصول الدراسية أم أثناء التعرض الطبيعي للغة (جاس، وسلينكر، ٢٠٠٩:٧).

٤. منهجية الدراسة:

٤-١ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية العلوم الإسلامية بجامعة غيرسون التركية، وهي الكلية الوحيدة التي تُدرس فيها اللغة العربية بالجامعة، ولأن الكلية حديثة فإن الطلاب فيها يتوزعون على النحو التالي:

سبع وسبعون (٧٧) طالبا وطالبة يدرسون بالسنة الأولى بكلية العلوم الإسلامية، ٣٤ طالبة و٤٣ طالبا، وجميعهم درسوا اللغة العربية في الصف التحضيري العام الماضي ٢٠١٤/٢٠١٥ ونجحوا في الامتحانات الدراسية، ويدرسون هذا العام مادة البلاغة العربية لمدة ساعتين أسبوعيا.

مائة وخمس وسبعون (١٧٥) طالبا وطالبة يدرسون اللغة العربية في الصف التحضيري هذا العام ٢٠١٥/٢٠١٦، منهم ١٠٦ في الفترة الصباحية، ٧٩ في الفترة المسائية، مقسمون على النحو التالي:

مائة (١٠٠) طالبة منهن ٦٦ في الفترة الصباحية و٤٤ في الفترة المسائية، وخمس وسبعون (٧٥) طالبا، منهم ٤٠ في الفترة الصباحية، و٣٥ في الدراسة المسائية، وجميعهم – طلابا وطالبات – يدرسون (٣٠ ساعة أسبوعيا منها (٦) ساعات لمادة المحادثة، ولا يوجد أي اختلاف بين الفترتين الصباحية والمسائية في المنهج أو الساعات الدراسية.

الجدول ١: توزيع مجتمع الدراسة من حيث الذكور والإناث

الصف الأول	الصف التحضيري

ذكور	إناث	ذكور	إناث
٤٣	٣٤	٦٦ (صباحي)	٤٠ (صباحي)
		٤٤ (مسائي)	٣٥ (مسائي)

٤–٢ عينة الدراسة:

شملت عينة البحث على (١٤٤) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، (١٥) من الصف الأول و١٢٦ من التحضيري في حين (٣) لم يذكروا صفهم الدراسي، وكان إجمالي عدد الطلاب الذكور ٥٩ طالبا، منهم (٧) طلاب في الصف الأول و(٥١) طالبا في الصف التحضيري، بينما عدد الطالبات الإناث ٨٤ طالبة، منهم (٨) طالبات في الصف الأول، و(٥٧) طالبة في الصف التحضيري، في حين أن هناك استبانة واحدة لم يُحدد فيها النوع.

جدول ٢: توزيع عينية الدراسة من حيث الذكور والإناث

النسبة التراكمية	النسبة الحقيقية	النسبة	التكرار	
58,7	58,7	58,3	84	**إناث**
100,0	41,3	41,0	59	**ذكور**
	100,0	99,3	143	**الإجمالي**
		,7	1	**غير محدد**
		100,0	144	**الإجمالي**



الشكل ١: نسبة الذكور للإناث في عينة الدراسة

٤–٣ أداة الدراسة:

صمم الباحثان استبانة خاصة لتحقيق أهداف الدراسة، بلغ مجموع فقراتها مائة وثلاث فقرات، تم توزيعها على ثمانية محاور على النحو التالي، كما موضح في الجدول التالي.

جدول ٣: يوضح عدد الفقرات في كل محور

ترتيب المحور	عنوان المحور	عدد الفقرات
الأول	الأهداف	١١
الثاني	التقويم	٦
الثالث	الكتاب	٨
الرابع	المتعلم	٤٣
الخامس	المعلم	١٣

السادس	بيئة التعلم	٧
السابع	طبيعة اللغة	٧
الثامن	طرق التدريس	٨

وقد وُضع أمام كل فقرة معيار تدريجي مكون من خمس درجات (من ١ إلى ٥) Likret Sacle بحيث أن الدرجة (١) تمثلها كلمة أبدا أو لا أوافق تماما، والدرجة (٢) تمثلها كلمة نادرا أو لا أوافق، والدرجة (٣) تمثلها كلمة أحيانا أو إلى حد ما، والدرجة (٤) تمثلها كلمة غالبا أو أوافق، والدرجة (٥) تمثلها كلمة دائما أو أوافق تماما، وذلك وفقا لنوع الفقرة المطلوب تقييمها من قِبل الطالب، وقد اقتصر على الدرجات دون الكلمات الدالة عليها أمام كل فقرة، وتم التنويه على المقابل للدرجات من كلمات في رأس كل صفحة من صفحات الاستبانة. (انظر الملحق رقم١)

وقد اعتمد الباحثان في جمع فقرات الاستبانة على خمسة مصادر، هي:

١. أدبيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، التي تناولت صعوبات تعلم المهارات اللغوية الأربعة، ومنها المحادثة.

٢. الأدوات المستخدمة في أبحاث ودراسات سابقة ذات صلة بمشكلة الدراسة.

٣. خبرة إحدى الباحثين الشخصية، وهي خبرة تنيف عن أربعة عشر عاما في تدريس اللغة العربية، منها سبعة أعوام في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤. العينية الاستطلاعية، حيث قام الباحثان بإجراء أداة الاستبيان على عدد عشرين طالبا وطالبة، وقد تضمنت في نهايتها سؤالا مفتوحا حول صعوبات اكتساب المحادثة من وجهة نظر الطالب، وقد أخذ بعين الاعتبار ملاحظات الطلاب واقتراحاتهم.

٥. ملاحظات المحكمين وتوصياتهم، حيث أن الأداة عُرضت على أربعة محكمين، الأول منهم أستاذ دكتور علم اللغة ويدرس اللغة العربية للطلاب الأتراك، وهو عربي، والثاني والثالث أستاذان مساعدان يدرسان أيضا اللغة العربية للطلاب الأتراك، وهما تركيان، أما الأخير فهو أستاذ اللغة التركية في كلية التربية وهو تركي، وقد انحصرت ملاحظات المحكمين فيما يأتي:

- تعديل صياغة بعض الفقرات لغويا مما يجعل المعنى واضحا ومباشرا.
- تعديل صياغة بعض الفقرات من الاستفسار السلبي إلى الاستفسار الإيجابي، فعلى سبيل المثال كانت صياغة الفقرة (١٦) الدرجات المخصصة لأنشطة المحادثة غير مناسبة؛ فصارت على النحو التالي: الدرجات المخصصة لأنشطة المحادثة مناسبة.
- تقسيم بعض الفقرات إلى أكثر من فقرة، حتى لا تشمل أكثر من استفسار.
- تغيير بعض الفقرات من محور إلى محور، بما يتلاءم مع المعنى المقصود من الفقرة.

وقد التزم الباحثان بجميع ملاحظات وتوصيات السادة المحكمين في إعداد الصورة النهائية لأداة الاستبيان.

ولأن الطلاب المفحوصين كلهم من الأتراك فقد ترجمت الاستبانة إلى اللغة التركية، وقد عُرضت – كما ذكرنا آنفا – على محكمين أتراك في صيغتها التركية لإبداء الرأي فيها، وقد أُخذ بكل ملاحظاتهم وبجميع توصياتهم، خاصة اللغوية منها.

٥. عرض النتائج ومناقشتها:

استعان الباحثان ببرنامج التحليل الإحصائي SPSS في تحليل البيانات، وقد أسفر تحليل البيانات على النتائج التالي:

- **المحور الأول: الأهداف، وهو يبين الصعوبات المتعلقة بوضوح أهداف تعلم المحادثة العربية من عدمها.**

جدول ٤: يوضح نتائج المحور الأول

م	فقرات محور الأهداف	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
١	هدفي من تعلم المحادثة إتقان الكتابة باللغة العربية	137	3,3577	1,33800
٢	هدفي من تعلم المحادثة فهم القرآن الكريم	143	4,3916	,90410
٣	هدفي من تعلم المحادثة قراءة قصص الصحابة	143	3,6154	1,18037
٤	هدفي من تعلم المحادثة التعبير عن مشاعري وأحاسيسي للمتحدثين العرب	142	3,8732	1,17817
٥	هدفي من تعلم المحادثة أن أفهم المتحدثين بالعربية	143	4,1329	,97314
٦	هدفي من المحادثة التعبير عن أفكاري وآرائي	140	4,1929	,95884
٧	هدفي من المحادثة أن أقرأ المتون الإسلامية	143	4,4196	,85095
٨	هدفي من تعلم المحادثة القدرة على التواصل مع متحدثي اللغة العربية	143	4,2168	,92797
٩	هدفي من تعلم المحادثة أن أفهم ما أشاهده وأسمعه في الفضائيات العربية	142	3,5775	1,33328
١٠	هدفي من تعلم المحادثة أن يفهم المستمع العربي حديثي	144	3,7917	1,20532
١١	هدفي من تعلم المحادثة أن أتحدث العربية بطلاقة	144	4,0903	1,14607

وقد اتضح من النتائج التباس أهداف تعلم المحادثة العربية بالمهارات الثلاثة الأخرى الكتابة والقراءة والاستماع، فقد حصلت جميع المهارات على متوسط مرجح مرتفع متوسطه ٣,٣٩ بنسبة ٧٩% فحين أن الفقرات (١، ٢، ٣، ٥، ٧، ٩) ليست من أهداف المحادثة العربية، وإنما هي من أهداف المهارات اللغوية الأخرى، فالفقرة (١) من أهداف مهارة الكتابة والفقرات (٢، ٣، ٧) من أهداف مهارة القراءة، في حين أن الفقرتين (٥، ٩) من أهداف مهارة الاستماع، وهو ما يؤكد على أن الطلاب لا يفرقون بين أهداف المهارات اللغوية الأربعة، فأهداف المحادثة الرئيسية تتركز في أن يفكر المتعلم باللغة العربية ويتحدث بها بشكل متصل ومترابط معبرا عن نفسه وأفكاره تعبيرا مفهوما وواضحا، مستخدمًا النظام الصحيح لتراكيب اللغة (الفوزان، ١٤٢٥: ٤٢)

- **المحور الثاني: التقويم، وهو يبين الصعوبات التي يمثلها التقويم والامتحانات في اكتساب مهارة المحادثة.**

جدول ٥: يوضح نتائج المحور الثاني

م	فقرات محور التقويم	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
١٢	الامتحان في المحادثة يعتمد على حفظ الكلمات والحوارات	139	3,6331	1,28618
١٣	امتحانات المحادثة في الكلية تحريرية	141	4,5319	,82422
١٤	يجب أن تكون امتحانات المحادثة في الكلية شفوية	141	2,9433	1,66807
١٥	الدرجات المخصصة للواجبات المنزلية مناسبة	140	3,8143	1,48656
١٦	الدرجات المخصصة لأنشطة المحادثة مناسبة	140	3,8786	1,30007
١٧	الدرجات المخصصة لمادة المحادثة قليلة	142	2,8380	1,45201

من خلال استقراء هذه النتائج اتضح أن نظام الامتحانات والتقويم يعتمد على النظام الكتابي لا الشفاهي، فقد حصلت الفقرة رقم (١٣) على متوسط مرجح ٤,٥٣ ما يقارب ٩٠% مع أن الأصل في امتحانات مهارة المحادثة أن تكون شفاهية لتدريب الطلاب على المحادثة، كما أن نسبة ٥٨% من الطلاب يرغبون في أن تكون

الامتحانات شفاهية، فقد حققت الفقرة رقم (١٤) متوسط مرجح ٢,٩٤ وهي نسبة جيدة خاصة أنها من وجهة نظر الطلاب، كما يرغبون في زيادة نسبة الدرجات المخصصة لمادة المحادثة حيث بلغ المتوسط المرجح للفقرة (١٧) على ٢,٨٣ بنسبة ٥٦%.

- **المحور الثالث، الكتاب، وهو متعلق بالصعوبات التي يمثلها الكتاب المقرر في اكتساب مهارة المحادثة.**

جدول ٦: يوضح نتائج المحور الثالث

م	فقرات محور الكتاب	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
١٨	موضوعات كتاب المحادثة تتماشى مع الثقافة التركية	143	3,6014	1,12675
١٩	كتاب المحادثة شكله جذاب	142	2,7746	1,36519
٢٠	كتاب المحادثة ألفاظه صعبه	144	3,0625	1,25279
٢١	كتاب المحادثة حجمه كبير	144	3,7917	1,03014
٢٢	موضوعات كتاب المحادثة تفيد في التواصل مع الناطقين بالعربية	143	3,9930	1,05814
٢٣	ألفاظ كتاب المحادثة شائعة الاستعمال	144	4,0833	,81507
٢٤	تحتوي موضوعات كتاب المحادثة على مواقف من الحياة اليومية	143	4,2098	,91045
٢٥	موضوعات القراءة والمحادثة مترابطة	144	3,8958	1,01540

في هذا المحور يتضح أن محتوى الكتاب مناسبًا للطلاب حيث حصلت الفقرات (١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٤) على متوسط مرجح مرتفع نسبته ٧٨% ما يعادل ٣,٩، كما أن موضوعات كتاب المحادثة متسقة مع موضوعات القراءة حيث حصلت الفقرة (٢٥) على متوسط مرجح ٣,٨٩ ما يعادل ٧٧%.

بينما شَكْل الكتاب وإخراجه الفني يحتاجان إلى تطوير فقد حصلت الفقرة رقم (١٩) على متوسط مرجح ٢,٧٧ ما نسبته ٥٥% وهي نسبة منخفضة إلى حد ما، كما أن كم الكتاب وحجمه يحتاج إلى تحسين وتطوير حيث أن الفقرة (٢١) حصلت على متوسط مرجح ٣,٧٩ ما نسبته ٧٥% وهي نسبة مرتفع إلى حد ما.

في حين أن نسبة ٦١% من الطلاب يرون أن ألفاظ الكتاب صعبة، وهذه الصعوبة ناتجة من أن المفردات والكلمات جديدة على الطلاب، ونسبة الصعوبة هذه شرطا مهما من شروط تعلم اللغة واكتسابها (براون، ١٩٩٤: ٢٣٢) فإن فرضية الإدخال تتطلب أن تحتوي على بُنى تزيد قليلا عن مستوى قدرة المتعلم الحالية، فإن كان المتعلم في المستوى (أ) فإن اللغة الداخلة ينبغي أن تكون أ+١ أي تزيد قليلا عن مستواه الفعلي فلا تكون قريبة جدا من مستواه (أ+٠) فلا تحقق تحديا له ولا تكون صعبة جدا (أ+٢) فتفوق قدراته وتنهك قواه.

- **المحور الرابع: يناقش الصعوبات الناتجة من الطلاب في اكتسابهم لمهارة المحادثة العربية**

جدول ٧: يوضح نتائج المحور الرابع

م	فقرات محور المتعلم	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٦	أمتلك الجرأة والشجاعة لأتحدث باللغة العربية خارج الصف	144	2,9444	1,26700
٢٧	أعد الدرس مسبقا في البيت	142	2,8028	1,17443
٢٨	أشعر بالحياء والخجل عند التحدث بالعربية	144	3,1736	1,34492
٢٩	أواظب على حضور دروس المحادثة	143	3,9371	1,08911
٣٠	يشجعني أساتذتي على المبادرة بالإجابة	143	4,0979	1,12785
٣١	امتحان المحادثة يسبب لي قلقا وخوفا شديدين	141	3,7447	1,27842
٣٢	أشعر بأن اللغة العربية صعبة ولا يمكن تعلمها	142	3,5493	1,27484
٣٣	أستمتع بالتحدث باللغة العربية	141	3,9007	1,16070
٣٤	أمارس التحدث باللغة العربية مع نفسي	143	3,1049	1,13655
٣٥	أمارس التحدث باللغة العربية مع أصدقائي	141	3,1064	1,10001
٣٦	لدي رغبة في تعلم اللغة العربية	142	3,9366	1,24465
٣٧	أؤدي واجباتي المنزلية	142	4,1268	1,07755

٣٨	أذاكر لأنجح في الامتحان	142	4,0704	1,00105
٣٩	أذاكر لأتعلم اللغة العربية وأستخدمها في حياتي	144	3,9028	1,13013
٤٠	التحدث باللغة العربية صعب	142	3,7606	1,17256
٤١	أشارك في صفحات أو مجموعات لتعلم اللغة العربية على مواقع التواصل الاجتماعي	142	2,8944	1,36162
٤٢	أشارك في مجموعات على الواتس أب باللغة العربية	142	3,0704	1,46180
٤٣	أبحث عن فرص للتحدث بالعربية	144	3,2569	1,23892
٤٤	أحاول أن أتكلم بنفس الطريقة التي يتكلم بها العرب	143	3,1958	1,17040
٤٥	أكرر بصوت مرتفع الكلمات والجمل الجديدة حتى أحفظها	144	3,0139	1,17661
٤٦	أحاول أن أفكر باللغة العربية	141	2,9929	1,39128
٤٧	أقرأ باللغة العربية من أجل المتعة	141	2,8014	1,41532
٤٨	أذاكر في وقت الامتحانات فقط	144	2,6042	1,34434
٤٩	أقارن بين مستواي في تعلم المحادثة كل فترة	144	3,6875	1,21453
٥٠	أشعر بأن مستواي في المحادثة يتحسن باستمرار	141	3,7376	1,10612
٥١	أحدث نفسي وأشجعها على ممارسة العربية والتحدث بها	140	3,4071	1,12459
٥٢	أتعاون مع زميل لي في تعلم المحادثة	140	3,2214	1,23538
٥٣	أشعر بأنني لا أستطيع تعلم اللغة العربية	139	2,5612	1,41992
٥٤	تعلم المحادثة لا يفيدني في السنوات الدراسية القادمة	138	2,4928	1,70549
٥٥	دخلت كلية العلوم الإسلامية بناء على رغبتي	141	4,0709	1,42250
٥٦	أستحي من الخطأ أمام زملائي	140	3,3214	1,43576
٥٧	أستحي من الخطأ أمام أستاذي	140	3,1286	1,37209
٥٨	أجيب عن أسئلة الدروس الأخرى شفهيا باللغة العربية	140	2,4571	1,13398
٥٩	أسأل الأستاذ عن الكلمات والجمل التي لا أفهمها	140	3,5786	1,22367
٦٠	أعتقد أن تعلم النحو والصرف مهمان في تعلم المحادثة	139	3,5612	1,36793
٦١	أستفيد من دروس القراءة في المحادثة	139	3,6259	1,19342
٦٢	أستفيد من دروس النحو والصرف في دروس المحادثة	140	3,3429	1,21010
٦٣	تفيدني المحادثة في دروس الكتابة	140	3,4714	1,08252
٦٤	أشارك في أنشطة المحادثة داخل الصف	139	3,0288	1,17302

٦٥	أقرأ نصوصا باللغة العربية	141	2,9858	1,13380
٦٦	أشاهد أفلاما باللغة العربية	140	2,9214	1,34147
٦٧	أستمع إلى أغانٍ باللغة العربية	139	2,9856	1,36193
٦٨	أشارك في مسابقات اللغة العربية	140	1,9500	1,25992

من الملاحظ بداية أن فقرات هذه المحور ٤٣ فقرة، وهو أكثر المحاور فقرات، وذلك لأن الهدف الأول والرئيسي من التعلم هو المتعلم ذاته، وقد اتضح من خلال نتائج المحور أن الصعوبات الرئيسية التي تحيل بين الطالب واكتسابه لمهارة المحادثة ترتبط بالجانب النفسي والوجداني، حيث اتضح من الفقرات (٢٨، ٣١، ٥٦، ٥٧) أن الشعور بالخجل والخوف يمثلان هاجسا كبيرا لدى المتعلمين مما ينعكس سلبيا على عملية التعلم، حيث بلغت نسبة المتوسط المرجح ٣,٣ ما يعادل ٦٧% تقريبا وهي نسبة مرتفعة إلى حد ما.

ومن العوامل النفسية التي أظهرت النتائج أثرها على اكتساب مهارة المحادثة؛ وجود فكرة مسبقة عن تعلم اللغة العربية؛ مفادها أن اللغة العربية لغة صعبة لا يمكن تعلمها، فقد حصلت الفقرات (٣٢، ٤٠، ٥٣) حصلت على ٣,٢ ما يعادل ٦٥% وللأسف الشديد أن وسائل الإعلام العربية وكثير من المتخصصين يروجون لهذه المعلومة الخاطئة التي تخالف القرآن والسنة والواقع، فقد قال الله تعالى ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ﴾ [القمر:١٧] أي سهلنا لفظه ويسرنا معناه لمن أراده ليتذكر الناس، كما قال: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [ص: ٢٩] وقال تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنْذِرَ بِهِ قَوْمًا لُدًّا﴾ [مريم: ٩٧] قال مجاهد: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ﴾ يعني هَوَّنَّا قراءته، وقال السدي: يسرنا تلاوته على الألسن، كما أورد ابن كثير عن الوراق أن قوله تعالى ﴿فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ﴾ هل من طالب علمٍ فيُعان عليه، (١٩٩٩: ٤٧٨/٧) فالله تعالى تكفّل بإعانة كل طالب علم يريد أن يفهم القرآن الكريم ويعرف معانيه، ولن يتحقق هذا إلا بتعلم لغة القرآن الكريم، وهذا ما دفع ابن تيمية إلى القول بوجوب تعلم اللغة العربية، حيث قال: ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب (ابن تيمية، ١٩٩٩: ٥٢٧) وهذا الارتباط المقدس بين اللغة العربية والدين هو ما يفسر رغبة الطلاب الجامحة في تعلم اللغة العربية، فقد أظهرت نتائج هذا المحور على رغبة شديدة لدي الطلاب في اكتساب المحادثة العربية، حيث أن الفقرات (٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٧، ٥٠، ٥٥) حصلت على متوسط مرجح ٣,٧٢ بنسبة ٧٤%. ومن جانب آخر أظهرت

النتائج تفاعل الطلاب وتنوع الاستراتيجيات التي يستخدمونها في اكتساب مهارة المحادثة، وبحثهم عن وسائل واستراتيجيات جديدة تساهم في اكتسابهم هذه المهارة حيث حصلت الفقرات (٢٩، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٩، ٥١، ٥٢، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨) على متوسط مرجح ٣,١٨ ما يعادل ٦٤% تقريبا، وهي نسبة جيدة، تدل على رغبة المتعلمين في اكتساب مهارة المحادثة العربية.

- **المحور الخامس، المعلم، ويتعلق من الصعوبات الناتجة من قِبَل المعلم في اكتساب مهارة المحادثة.**

جدول ٨: يوضح نتائج المحور الخامس

م	فقرات محور المعلم	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
٦٩	أشعر بالرهبة والخوف من المعلمين	140	2,5357	1,31078
٧٠	يتسم المعلمون في معاملتهم مع الطلاب بالرفق واللين	141	3,7234	1,17781
٧١	المعلمون يشجعونني على التحدث باللغة العربية	139	3,7842	1,22037
٧٢	الأستاذ يصبر عليّ حتى الانتهاء من الإجابة	139	3,6906	1,32888
٧٣	المعلم يوبخني ويسخر مني عند الخطأ في التحدث	141	1,9220	1,36314
٧٤	علاقتي مع أساتذتي جيدة	140	3,6071	1,30134
٧٥	يثني على الأستاذ عند الإجابة الصحية	140	3,3571	1,28114
٧٦	أعرف السب من النشاط الذي يكلفني به المعلم في درس المحادثة	139	3,7554	1,24436
٧٧	الأساتذة يهددون الطلاب ويرهبونهم	140	1,7786	1,25273
٧٨	المدرس يتكلم بلغة غير عربية	136	2,2353	1,35666
٧٩	المدرس يتكلم بلغة عربية ركيكة	138	1,7174	1,21421
٨٠	المدرس يتكلم بسرعة ولا نفهمه	139	2,0360	1,35353
٨١	يوضح لنا المعلم كيفية استراتيجيات وطرق تعلم المحادثة	141	3,1418	1,42218

يجمع هذا المحور ١٣ فقرة منها ٦ فقرات سلبية، هي الفقرات (٦٩، ٧٣، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠) وحصلت على متوسط مرجح منخفض متوسطه ٤٠% بينما حصلت الفقرات الإيجابية (٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٨١) على متوسط مرجح مرتفع بلغت نسبته ٧١% ، وهو ما يؤكد على أن العلاقة بين الطلاب وأساتذتهم علاقة طيبة، ولا تمثل صعوبة في اكتساب مهارة المحادثة، إذ أن المعلمين يقومون بتشجيع الطلاب على ممارسة اللغة العربية والتحدث بها، ولا يمارسون عليهم أي ضغط، وهو ما يؤكد التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة والمسئوليات المنوطة بهم، فمن واجبات المعلم أن يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة (مهاني، ٢٠١٠: ٣٣) وهو مما يسهم بشكل بارز في تحقيق رسالته، وأدائها على الوجه الأكمل.

- **المحور السادس، بيئة التعلم وهو متعلق بالصعوبات الناتجة من بيئة التعلم التي قد تمثل صعوبة في اكتساب مهارة المحادثة.**

جدول ٩: يوضح نتائج المحور السادس

م	فقرات محور بيئة التعلم	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
٨٢	توجد بالكلية أنشطة مصاحبة للغة العربية كالمسابقات والألعاب والرحلات	139	1,8849	1,21034
٨٣	الساعات المخصصة لدروس المحادثة في الأسبوع كافية	138	3,0870	1,45732
٨٤	توجد مكتبة للغة العربية توفر احتياجات الدراسة	139	2,8345	1,34378
٨٥	يوجد معمل لغات مجهز للتدريب والممارسة	135	1,9852	1,40354
٨٦	مقاعد الفصل لا يمكن تشكيلها وتغيير أماكنها	137	2,7445	1,53886
٨٧	عدد الطلاب في الصف كثير	140	2,7286	1,52128
٨٨	في صفي لوحات باللغة العربية	141	2,9007	1,50857

تكشف نتائج هذا المحور على أن الساعات المخصصة لمادة المحادثة كافية، حيث حصلت الفقرة رقم ٨٣ على متوسط مرجح مرتفع إلى حد ما بلغ ٣,٠٨ بنسبة ٦١% بينما تشير الفقرتان (٨٢، ٨٥) إلى حاجة الطلاب إلى الأنشطة المصاحبة كالمسابقات والألعاب والرحلات، وحاجتهم إلى الوسائط التكنولوجية، نحو معامل اللغة الحديثة، فقد بلغت نسبة الفقرة ٨٢ على ٣٧% بما يساوي ١,٨٨ من المتوسط المرجح، وهي نسبة منخفضة فيما حصلت الفقرة ٨٥ على متوسط مرجح ١,٩٨ بنسبة ٣٩% وهي نسبة منخفضة أيضا، ومع ذلك فإن باقي فقرات المحور حصلت على متوسط مرجح.

في حين أن باقي الوسائل التعليمية المعينة حصلت على متوسط مرجح تراوحت نسبته بين ٥٤% إلى ٥٨%.

- **المحور السابع، طبيعة اللغة، ويتعلق بالصعوبات الناتجة من طبيعة اللغة نفسها، التي قد تمثل صعوبة في اكتساب مهارة المحادثة.**

جدول ١٠ يوضح نتائج المحور السابع

م	فقرات محور طبيعة اللغة	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
٩٨	أجد صعوبة في نطق الكلمات العربية	142	3,0915	1,21401
٩٠	أجد صعوبة في تركيب جملة عربية صحيحة	143	3,3636	1,05180
٩١	أعرف الفرق في الجملة الفعلية بين اللغة التركية واللغة العربية	142	3,6479	1,11849
٩٢	أعرف الفرق في الجملة الاسمية بين اللغة التركية واللغة العربية	143	3,6084	1,15084
٩٣	أعرف الفرق في الإضافة والنعت بين اللغة التركية واللغة العربية	141	3,4681	1,25102
٩٤	أجد صعوبة بسبب اختلاف اتجاه الكتابة	143	2,8322	1,35307
٩٥	أجد صعوبة بسبب اختلاف رسم الحروف الأبجدية	142	2,7254	1,33233

بينت فقرات هذا المحور أن اتجاه الكتابة واختلاف رسم الحروف لا يمثل صعوبة كبيرة في اكتساب اللغة، حيث بلغ المتوسط المرجح للفقرة ٩٤ على ٢,٨٣ بنسبة ٥٦% والفقرة ٩٥ على متوسط مرجح ٢,٧٢ بنسبة ٥٤% وهي صعوبة يمكن تجاوزها بالتدريب والممارسة، بينما مثلت الفقرتان ٨٩، ٩٠ صعوبة كبيرة في اكتساب اللغة، حيث حصلا على متوسط مرجح ٣,٠٩ بنسبة ٦١% و ٣,٣٦ بنسبة ٦٧% على التوالي، وهو ما يعد صعوبة متوسطة في اكتساب مهارة المحادثة يجب التركيز على حلها بالتدريب المستمر على النطق الصحيح، ابتداء من مخارج الحروف وانتهاء بتنغيم الجملة.

في حين أن الفقرات (٩١، ٩٢، ٩٣) لا تمثل صعوبة حيث أنها حصلت على متوسط مرجح متوسط نسبته ٧٠%، وهو ما يؤكد على أن الجانب النظري في العملية التعليمية، يحظى بالاهتمام والعناية أكثر من الجانب التطبيقي والعملي، وهو ما يمثل تحدي يجب العمل على تجاوزه، من خلال التركيز على الجانب التطبيقي والعملي أكثر من الجانب النظري المعرفي، فاكتساب اللغة لا يكون من خلال التعلم عن اللغة بل من خلال تعلم اللغة.

- **المحور الثامن والأخير، وهو متعلق بالصعوبات الناتجة من طرق التدريس وأساليبه، التي قد تمثل صعوبات في اكتساب مهارة المحادثة.**

جدول ١١: يوضح نتائج المحور الثامن

م	فقرات محور طرق التدريس	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
٩٦	نستخدم الوسائل التعليمية مثل جهاز العرض/الحاسوب في درس المحادثة	142	2,4930	1,25334
٩٧	يمثل بعض التلاميذ الحوار داخل الفصل	141	3,3901	1,21169
٩٨	يكرر الأستاذ طريقة التدريس في كل درس مما يشعرني بالملل	142	3,0493	1,25663
٩٩	يقوم الأستاذ بعمل أنشطة للمحادثة داخل الفصل	139	3,1511	1,23894
١٠٠	يترجم الأستاذ الحوار من العربية إلى التركية	141	3,0780	1,28769
١٠١	طرق تدريس المحادثة تقليدية	135	3,0222	1,26648
١٠٢	طرق تدريس المحادثة غير مشوقة	140	2,8429	1,38995

١٠٣	المعلم لا يلزمنا بالتحدث باللغة العربية	137	2,6277	1,31175

يتضح من هذا المحور ضرورة تطوير طرق التدريس وأساليبه، وضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وتطوير الإجراءات والاستراتيجيات، وهو ما يتضح من النسب التي حصلت عليها فقرات المحور، فقد حصلت الفقرة (٩٦) على متوسط مرجح ٢,٤٩ بنسبة ٤٩% وهي نسبة منخفضة إلى حد ما، وقد توافقت هذه النسبة مع الفقرة رقم (٨٥) في المحور السادس، مما يؤكد رغبة الطلاب وحاجتهم إلى توظيف التكنولوجيا في الصف ودروس المحادثة.

ولا تتوقف رغبة الطلاب على توظيف التكنولوجيا فحسب بل يحتاجون إلى تنوع طرق التدريس واستراتيجياته حيث جاء المتوسط المرجح للفقرات (٩٨، ١٠١، ١٠٢) على النحو التالي (٣,٠٤ ، ٣,٠٢ ، ٢,٨٤) ما متوسطه ٥٨% فالتنوع في طرق التدريس والاستراتيجيات يدفع الشعور بالملل ويساعد في اكتساب مهارة المحادثة من خلال المتعة والتشويق.

وأكد الفقرة (١٠٠) على خطأ شائع في تعليم اللغات يتمثل في تعليم اللغة عن طريق لغة وسيطة، أو ما يسمى بطريقة القواعد والترجمة وهي طريقة تقليدية انتقدها الكثيرون من المتخصصين، فقد حصلت الفقرة على متوسط مرجح ٣,٠٧ بنسبة ٦١%

كما أكده الفقرة (١٠٣) على عدم إلزام المعلم لطلابه على الحديث باللغة العربية، حيث بلغت الفقرة نسبة ٢,٦٢ بنسبة ٥٢% وهو تؤكد ما أسفرت عنه نتائج المحور السابع في أن الطلاب يكتسبون جانبا معرفيا نظريا، ويفتقدون الجانب التطبيقي العملي، وهو ما يستوجب من المعلمين أن يلزموا طلابهم على ممارسة اللغة داخل الفصل وخارجه؛ كي تتحول معرفة اللغة إلى مهارة مكتسبة.

ويتضح من الفقرتين (٩٧، ٩٩) أن الأنشطة داخل الصف تلقى قبولا لدى الطلاب واهتماما، فقد حصلت الفقرة (٩٧) على ٣,٣٩ بنسبة ٦٧% في حين أن الفقرة (٩٩) حصلت على ٣,١٥ بنسبة ٦٣% وهي نسبة متوسطة يُفضل العمل على الارتقاء بها إلى نسب أعلى.

٦. أهم التوصيات والنتائج

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة إذ أنها تتناول أهم مهارات اكتساب اللغة، مهارة المحادثة، والصعوبات التي تكتنف اكتسابها لدى الطلاب الأتراك، مع تقديم الحلول العملية لتذليل هذه الصعوبات بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وهو ما يضفي على هذه النتائج أهمية خاصة في توظيفها في حقل تعلم اللغة العربية لدى الطلاب عامة والأتراك خاصة، فقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، يطمح الباحثان إلى إفادة المختصين والمعنيين منها والأخذ بها بعين الاعتبار، ومن أهم هذه النتائج ما يلي:

١. رغبة الطلاب الأتراك في تعلم اللغة العربية واكتساب مهارة المحادثة، فقد تبين من نتائج الدراسة الرغبة الشديدة لدى الطلاب في تعلم اللغة العربة توظيفها في حياتهم اليومية، وهو ما يتطلب من المعلمين والقائمين على العملية التعليمية توظيف هذه الرغبة والإفادة منها في تحفيز الطالب على ممارسة اللغة والتدريب على التحدث بها، وهو جانب مهم أسفرت النتائج على الحاجة الملحة إليه.

٢. فقد أثبتت الدراسة أن الجانب النظري المعرفي يغلُب على الجانب التطبيقي العلمي في قاعات التدريس، وأن المدرسين أثناء الشرح إلى التعليم عن اللغة أكثر من تعليم اللغة، وهو ما يفسر ما توصلت إليه النتائج من استخدام لغة وسيطة في العملية التعليمية، فالاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجانب التطبيقي يدفع المعلمين إلى استخدام اللغة الوسيطة، مع أن اكتساب المهارات اللغوية والمحادثة منها يستلزم تغليب الجانب التطبيقي العملي على الجانب النظري المعرفي، والاستغناء عن اللغة الوسيطة قدر المستطاع إن لم يكن نهائيا.

٣. ومن النتائج المهم التي توصلت إليها الدراسة أن ترويج المفهوم الخاطئ بصعوبة تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها؛ له أثر سلبي على اكتساب مهارة المحادثة، وهو مفهوم روّج له الكثير من أبناء العربية تباهيا وتفاخرا، وبثه في الأصل الاستعمار لصرف النشء والشباب عن تعلم لغتهم وإتقانها (محمد: ٢٠١٧، ١٥) وهو ما يستوجب من المختصين والمهتمين التصدي له ومواجهته علميا وعمليا، والإفادة من الدراسات في علم اللغة

المقارن، وتقديم نماذج من بين الطلاب الذين أتقنوا العربية أو تعلموها، والتذكير دائما بأن العربية لغة كأي لغة يمكن تعلمها بيسر وسهولة.

٤. ومن الأمور التي يجب أخذها في عين الاعتبار توظيف التكنولوجيا الحديثة، في قاعات الدرس، والإفادة منها حيث أنها تتناسب مع روح العصر ورغبة الطلاب في استخدامها، فقد تبين من الدراسة التقصير في استخدام الوسائل التكنولوجية والمعامل اللغوية في اكتساب اللغة، بالرغم من أن التكنولوجيا الحديثة تُعد بديلا عن غياب البيئة اللغوية، وتوفر بيئة لغوية افتراضية، فالطلاب يمكنهم الدخول إلى مواقع تعلم اللغات وممارسة التبادل اللغوي مع الطلاب العرب الراغبين في تعلم اللغة التركية، أو الإفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين صداقات مع أقرانهم من الشباب العربي.

٥. وأظهرت النتائج أن التنوع في طرق التدريس واستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم والتعلم، مما يسهم في تحقيق المتعة في التعلم، وكسر الرتابة والملل، وهو ما ينعكس إيجابيا على تحصيل الطلاب واكتسابهم مهارة المحادثة، فلقد أصبح المعلمون والباحثون على إدراك قوي – بعد ازدياد معرفتنا عن اكتساب اللغة الثانية في السبعينيات – أنه لا توجد طريقة تعليم وحيدة تؤدي إلى يوتوبيا مطلقة من النجاح في تعليم اللغة الثانية (براون، ١٩٩٤: ١٢٠) وإن أفضل طريقة لتلبية احتياجات الطلاب على اختلافاتها هي أن يقدم محتوى المنهج بصورة متنوعة، فالتنويع هو القاطرة التي يصل من خلالها المتعلمون إلى المعلومات والمهارات والمفاهيم المطلوب تعلمها؛ حيث إن تنويع التدريس يتطلب مشاركة إيجابية من قبل الطلاب في عمليات التخطيط، واتخاذ القرارات وعمليات التقييم، مما يعني ابتكار طرق متعددة للطلاب فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية (كوجك، وآخرون: ٢٠٠٨: ٢٤).

٦. ومن النتائج اللافتة للنظر التباس أهداف مادة المحادثة بالمهارات اللغوية الأخرى، فالغاية من مادة المحادثة هي تحقيق الكفاءة التواصلية للطلاب، فالكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها (مدكور، ١٩٩١: ١٠٧) ولا ريب أن الطلاقة اللغوية مقدمة على الصحة اللغوية في مادة المحادثة، وعلى المعلم قبول الجمل التي ينتجها الطلاب ما دامت تؤدي المعنى وتحقق التواصل، ولا يقطع استرسالهم في الكلام، ويكتفي بالتصحيح والتعقيب بعدم إتمام الطالب حديثه، ويقودنا هذا إلى إحدى نتائج الدراسة، وهي خوف الطلاب ورهبتهم من ممارسة اللغة والوقوع من الخطأ، ففي تقديرنا أن الحرص على الصحة اللغوية وعدم الوقوع في الخطأ هو العامل الرئيسي في هذه الرهبة، وعلى المعلمين أن يقنعوا الطلاب بأن اكتساب اللغة لن يكون إلا بالممارسة والخطأ، وأن الوقوع في الأخطاء أمر طبيعي.

وفي الختام يتطلع الباحثان إلى أن يتم تطبيق هذه الدراسة ونتائجها في الحقل الجامعي، كما يوصيان بإجراء المزيد من الدراسات الميدانية في باقي المهارات اللغوية، وكذلك في الجامعات والكليات النظيرة.

***

المراجع:

١. ابن تيمية، تقي الدين (١٩٩٩). اقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أصحاب الجحيم. (ط ٧) (ناصر عبد الكريم عقل، محقق) بيروت، دار الكتب العلمية.

٢. ابن كثير، إسماعيل بن عمر (١٩٩٩) تفسير القرآن العظيم. (ط ٢) (سامي بن محمد السلامة، محقق) الرياض: دار طيبة.

٣. براون، دوجلاس (١٩٩٤) أسس تعلم اللغة وتعليمها (عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان مترجمان) بيروت: دار النهضة العربية.

٤. جاس، سوزان. م & سلينكر، لاري (٢٠٠٩) اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة (ماجد الحمد، مترجم) السعودية: النشر العلمي، جامعة الملك سعود.

٥. جبايب، علي حسن أحمد (٢٠١١) صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣ (١) ، ١ — ٣٤

٦. الجنزوري، فريحة مفتاح وعبد الغني، قمر الزمان (٢٠١١) بناء استبيان لقياس صعوبات تعلم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية، ٣ (١)، ٧٥ — ٨٦.

٧. الدياب، أحمد (٢٠١٢) المشاكل التي تواجه في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أطروحة ماجستير غير منشورة، معهد العلوم التربوية بجامعة غازي، أنقرة: تركيا

٨. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤) المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي

٩. طعيمة، رشدي أحمد. ومناع، محمد السيد (٢٠٠٠) تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠. علي، عبد القادر محمد (٢٧ أبريل ٢٠١٥): كليات الإلهيات التركية تجربة واعدة لإحياء تعليم العربية، تقرير صحفي منشور بصحيفة الخليج أونلاين، تاريخ الزيارة: ١٤/٥/٢٠١٦ http://klj.onl/1weAU7

١١. الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (١٤٢٨ هـ) إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. السعودية: معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود

١٢. كوجك، كوثر حسين، وآخرون (٢٠٠٨) تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

١٣. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤)، المعجم الوسيط، (ط ٤) القاهرة: مكتبة الشروق الدولية

١٤. محمد، هاني إسماعيل (٢٠١٧)، نحو سياسة لغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحث محكم غير منشور، المغرب: شبكة ضياء وجامعة ابن زهر

١٥. مدكور، علي أحمد (١٩٩١) تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الشواف.

١٦. مهاني، رندة نمر توفيق (٢٠١٠) دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: كلية التربية، جامعة غزة.

١٧. الناقة، محمود كامل (١٩٨٥) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه (ع ٩). مكة المكرمة: سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.

18. Ergan, osman (1977) Türkiye Maarif Tarihi. Istanbul: Eser Matabaası

https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2015/2015_T3_v2.pdf

19. Kartalcık, Vedat (2009) Geçmişten Günümüze Türk Dünyasında Alfabe Gelişimi. In: 1st International Symposium on Sustainable Development, June 9-10, 2009, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

20. Likret, R., (1967), "The Human Organization", 6P thP Ed., New York: McGrawHill book Co.

21. Milli Eğitim Bakanlığı, (2016) . MİLLÎ EĞİTİM İSTATİSTİKLERİ Örgün Eğitim 2015/'16, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

22. Office of the Education Ombudsman (2011) Family Dictionary of Education Terms (2ed) Washington: Office of the Education Ombudsman

23. Richards, Jack C. & Schmidt, Richard (2002). Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, (3rd Ed.). New York: Longman.

24. Yaqub, Muhammad Tunde (2012) Developing Speaking Skill Arabic Learners: A Proposal for Integration of Product and Process Approaches. European Scientific Journal, 8 (29), 140 – 149. Retrieved from http://eujournal.org

25. YÖK, Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri 2014-2015, Retrieved Mays 13, 2016 from https://istatistik.yok.gov.tr

الملاحق

ملحق بالاستبانة في صيغتها النهائية

1

Değerli Öğrenciler

Size sunulan bu ölçekle, Arapça konuşma becerisi ile ilgili yaşanan problemler ve var olan durumun incelenmesi amaçlanmaktadır. Uygulamanın birebir içinde olan sizlerin görüş ve önerileri, araştırmanın güvenilirliği için son derece önemlidir.

Yazdığınız kişisel bilgiler, tümüyle bilimsel amaçlı araştırma kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Ölçekte ilgili ifadeleri okuyarak size en uygun yanıtı belirlemeniz istenmektedir.

Ad, soyad gibi kimliğiniz ortaya çıkaracak herhangi bir bilgi yazmayınız. Doğru ya da yanlış cevap olması söz konusu değildir. Bu nedenler LÜTFEN MADDELERE GERÇEKÇİ YANITLAR VEREREK, FORMU EKSİKSİZ BİR ŞEKİLDE DOLDURUNUZ. Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Not: Araştırma sonuçlarını öğrenmek istiyorsanız size ulaşabileceğimiz bir mail adresi bırakabilirsiniz.
...............................@...

Yrd. Doç. Dr. Hany İsmaiel Mohamed Ramadan
drhany@msn.com
Giresun Üniversitesi

Kişisel Bilgiler (Boş yerleri doldurunuz, X işaretini koyunuz)

1.Cinsiyetiniz [ ]Kadın [ ]Erkek
2.Yaşınız ....
3.Sınıfınız [ ] Hazırlık [ ]1 [ ]2 [ ]3 [ ]4 [ ]Diğer
4.Öğrenim Şekliniz [ ]Örgün Öğrenim [ ]İkinci Öğretim [ ]Diğer
5.Ailenizin Aylık geliri [ ]500TL altı [ ]501-1000TL [ ]1001-2000 [ ]2001-3000TL [ ]3001TL ve üstü
6.Lisans Genel Akademik Ortalamanız ....

Her maddenin yanında
1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4= Sık sık 5=Her zaman
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Her maddenin yanında
1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "**X**" işareti koymanızdır . Lütfen samimi cevaplar veriniz ve **BOŞ bırakmayınız.**

İFADELER

	Amaç	Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısmen	Sık sık / Katılıyorum	Her zaman/Tamamen Katılıyorum
1.	Kusursuz yazma becerisi için Arapça konuşmayı öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Konuşmayı, Kur'an'ı anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Konuşmayı, sahabe hikâyelerini anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Konuşmayı, Arapça konuşanlara hislerimi ve duygularımı anlatmak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Konuşmayı, Arapça konuşanları anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Konuşmayı, fikirlerimi ve görüşlerimi anlatmak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Konuşmayı, İslami metinleri okuyabilmek için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Devam ediniz ->

2

Her maddenin yanında
1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4= Sık sık 5=Her zaman
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Her maddenin yanında
1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa **"X"** işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar vermeniz ve **BOŞ bırakmayınız.**

	İFADELER	Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısmen	Sık sık / Katılıyorum	Her zaman/Tamamen Katılıyorum
8.	Konuşmayı, Arapça konuşanlarla iletişimi sağlayabilmek için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Konuşmayı, izlediğim ve dinlediğim Arapça televizyon ve radyo programlarını anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Konuşmayı, ifadelerimin Arap dinleyiciler tarafından anlaşılması için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Konuşmayı, akıcı Arapça ifadeler kurabilmek için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınav uygulamaları						
12.	Sözlü anlatım sınavları sadece diyaloglar ve kelimeler üzerine dayanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Okulda (üniversitede) sözlü anlatım sınavları yazılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Fakültedeki sözlü anlatım sınavları sözlü yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Ev ödevleri için ayrıca puanlama yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Sözlü anlatım aktiviteleri için ayrıca puanlama yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Sözlü anlatım derslerinde belirlenen hazırlık seviyeleri yeterli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kitap						
18.	Sözlü anlatım kitabındaki konular Türk kültürü ile uyumludur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Sözlü anlatım kitabının şekli çekicidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Sözlü anlatım kitabındaki ifadeler kolay anlaşılır değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Sözlü anlatım kitabının içeriği geniştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Sözlü anlatım kitabındaki konular Arapça konuşanlarla iletişim kurmada yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Sözlü anlatım kitabındaki kelimeler yaygın kullanılan kelimelerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Sözlü anlatım kitabındaki konular günlük yaşam durumlarını içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Okuma ve konuşma konuları birbirleri ile ilgilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrenci						
26.	Sınıf dışı ortamlarda Arapça konuşma cesaretine sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Dersten önce hazırlık olarak konuşma pratikleri yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Arapça konuşurken çekinirim ve utanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Konuşma derslerine devamlılığıma dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Öğretmen konuşma etkinliklerinde yanıt vermemi destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Sözlü anlatım sınavları bende endişe oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Arapça konuşmanın zor ve Arapçayı öğrenmenin güç olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Arapça konuşmaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Sözlü anlatım alıştırmalarımı kendi kendime gerçekleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Sözlü anlatım alıştırmalarımı başkalarıyla gerçekleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Arapçayı öğrenmede istekliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Sözlü anlatım ödevlerimi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Sınavda başarılı olmak için derse çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Yaşamımda Arapçayı kullanmak için derse çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	Arapça konuşmak zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	Sosyal ağlar üzerinden gruplara ya da forumlara Arapça öğrenmek içi katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	Arapça öğrenimi için gruplar (örneğin Whatsapp) üzerinden katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43.	Arapça konuşmak için fırsatlar kollarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.	Araplar gibi Arapça konuşmayı çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45.	Ezberlediğim yeni kelimeleri ve cümleleri yüksek sesle tekrar ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46.	Arapça dili ile düşünmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47.	Eğlence için Arapça okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48.	Sadece sınav zamanı çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49.	Zaman zaman konuşmadaki eski seviyem ile yeni seviyemi karşılaştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Devam ediniz ->

3

Her maddenin yanında
1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4= Sık sık 5=Her zaman
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Her maddenin yanında
1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "**X**" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar vermeniz ve **BOŞ bırakmayınız.**

	İFADELER	**Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum**	**Nadiren / Katılmıyorum**	**Bazen / Kısmen**	**Sık sık / Katılıyorum**	**Her zaman/Tamamen Katılıyorum**
50.	Konuşmadaki seviyemin gitgide iyileştiğini hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51.	Arapça konuşma konusunda kendimi motive ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52.	Akranlarımdan Arapça konuşurken destek alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53.	Arapçayı öğrenemeyeceğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54.	Gelecekteki akademik yıllarımda Arapça konuşmanın yararının olmayacağını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55.	Kendi isteğimle İslami İlimler Fakültesinde okuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56.	Konuşurken akranlarımın önünde yanlış yapmaktan utanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57.	Konuşurken öğretmenimin önünde yanlış yapmaktan utanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58.	Diğer dersleri Arapça konuşarak soruları yanıtlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59.	Bilmediğim kelime ve cümleleri öğretmene sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60.	Dil bilgisi, konuşmayı öğrenmede gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61.	Okuma dersindeki bilgileri konuşmada da kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62.	Konuşma derslerinde dil bilgisinden yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
63.	Yazma derslerinde konuşma becerilerim yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
64.	Sınıf içi konuşma etkinliklerine katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65.	Arapça materyaller okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66.	Arapça filmleri izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
67.	Arapça şarkıları dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
68.	Arapça yarışmalara katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğretmen						
69.	Öğretmenlerden korkar ve çekinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
70.	Öğretmenler öğrencileri ile ilişkilerinde yumuşak ve naziktirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
71.	Öğretmenler beni Arapça konuşmaya teşvik ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
72.	Yanıtlamayı tamamlayana kadar öğretmen beni sabırla bekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
73.	Konuşmaya başlayınca öğretmen benimle alay eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
74.	Öğretmenimle iyi bir ilişkim var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
75.	Doğru yanıtladığım zaman öğretmen beni över.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
76.	Konuşmada öğretmenin verdiği aktivitelerin amacını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
77.	Öğretmen öğrencilerini tehdit eder ve korkutur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
78.	Öğretmen Arapça dışında bir dille derste konuşuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
79.	Öğretmen derste yetersiz ya da kötü Arapça ile konuşuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
80.	Öğretmen hızlı ve anlaşılmayan bir dille konuşuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
81.	Öğretmen konuşma stratejilerini açıklıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eğitim çevresi						
82.	Üniversitede Arapça dili ile ilgili yarışmalar, oyunlar ve geziler bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
83.	Haftalık konuşma ders saatleri yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
84.	Arapça dili gereksinimleri ile ilgili kütüphanede yeterince kaynak bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
85.	Dil eğitimi ve uygulamaları laboratuvarı bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
86.	Sınıf düzeni konuşmak için uygun değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
87.	Sınıftaki öğrenci sayısı konuşma aktiviteleri için kalabalıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
88.	Sınıfımda Arapça panolar bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Devam ediniz ->

4

Her maddenin yanında
1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4= Sık sık 5=Her zaman
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Her maddenin yanında
1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "**X**" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar vermeniz ve **BOŞ bırakmayınız.**

İFADELER		Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısmen	Sık sık / Katılıyorum	Her zaman/Tamamen Katılıyorum
Dilin doğası - yapısı						
89.	Arapça kelimeleri telaffuzda zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
90.	Doğru Arapça cümle kurmada zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
91.	Arap ve Türk dillerindeki fiil cümlesinin farklarını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
92.	Arap ve Türk dillerindeki isim cümlesinin farkını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
93.	Arap ve Türk dillerindeki sıfat cümlesinin farkını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
94.	Arap ve Türk dillerindeki yazım yönü zıtlığından dolayı yazmada zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
95.	Arap ve Türk dillerindeki farklı alfabeden dolayı yazmada zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eğitim yöntemleri						
96.	Konuşma derslerinde bilgisayarlardan yararlanırız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
97.	Sınıf içi etkinliklerinde diyaloglarda rol alırız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
98.	Öğretmenin sürekli aynı ders çalışma yöntemini tekrar etmesinden sıkılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
99.	Sınıf içinde öğretmen konuşma etkinliklerini düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
100.	Öğretmen diyalogları Arapçadan Türkçeye çeviriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
101.	Konuşma dersinde geleneksel öğretim yöntemi kullanılıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
102.	Konuşma dersinde kullanılan öğretim yöntemi çekici değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
103.	Dersin sorumlusu derste Arapça konuşmamızı zorunlu tutmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Katkınız için teşekkürler.

Son

الفصل الثاني

توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع لغير الناطقين بالعربية

الأهداف – الصعوبات – الاستراتيجيات

الملخص

يسعى البحث إلى الإفادة من الوسائط الإلكترونية المتاحة ودراسة إمكانية توظيفها في إكساب مهارة الاستماع لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، والعمل على وضع المعايير والضوابط لاختيار المواد السمعية المناسبة لمستويات المتعلمين المختلفة، بالإضافة إلى الاستراتيجيات المناسبة في عملية التعليم، حتى يستطيع المتعلمون اكتساب مهارات الاتصال اللغوي، بالإضافة إلى الانغماس اللغوي.

ABSTRACT

The Use of Electronic Media in Teaching Listening Skill to Non-Arabic Learners: Goals – Difficulties – Strategies

The main objective of this research is to examine the impact of using electronic media in teaching listening skill to non-Arabic Learners. It is argued that both can enhance teaching and learning and contribute effectively to educational process.

However, today's world requires that the goal of teaching listening should improve learners' communicative skills, because, the desired outcome of the language learning process is the ability to communicative efficiency.

For this reason, this paper deals with some strategies to develop with the learners in order to develop listening skill and show why it is important to develop and the difficulties the learners have.

المقدمة:

إن تباينت نظريات اكتساب اللغة في تفسير كيفية اكتسابها فإنها مجمعة على أنه لا يمكن اكتسابها بدون حاسة السمع، فإن أولى المهارات اللغوية التي يكتسبها الإنسان هي مهارة الاستماع؛ مما يلفت الانتباه إلى أولوية السماع في اكتساب اللغة وتنميتها، فإن اكتساب باقي المهارات اللغوية متوقف عليه، ويمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني، كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة.

وأكدت عديد الدراسات أن الاستماع مركز عملية التعليم، إذ إن التواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطين رئيسين هما: الكلام والاستماع، وبالتالي فإن المتعلمين الذين يمكنهم التعرض للعديد من مدخلات الاستماع الأصيلة – لو كانت مفهومة – فإنه سيؤدي إلى تحسين مجالات لغوية أخرى، كالنطق، والمحادثة، حتى القراءة والكتابة، بالإضافة إلى أنه سيسهم بشكل بارز في تعزيز شعور الثقة لدى متعلمي اللغة، في حالة إذا كان للمتعلم القدرة على فهم المتحدث باللغة الأم في المواقف الحياتية غير التعليمية، وهذه القدرة على الفهم هي الهدف الرئيسي من تعليم الاستماع.

ومن ثم فإن هذا البحث يسعى إلى الإفادة من الوسائط الإلكترونية المتاحة ودراسة إمكانية توظيفها في إكساب مهارة الاستماع لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، والعمل على وضع المعايير والضوابط لاختيار المواد السمعية المناسبة لمستويات المتعلمين المختلفة، بالإضافة إلى الاستراتيجيات المناسبة في عملية التعليم، وعليه فقد جاء تقسيم البحث على النحو التالي:

تمهيد: الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية

أهداف توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع

صعوبات توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع

استراتيجيات توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع

بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة.

أهمية الدراسة:

قد أوصت العديد من المؤتمرات العلمية، الدراسات والأبحاث الأكاديمية، التي يصعب حصرها على ضرورة توظيف الوسائط الإلكترونية في العملية التعلمية، بصفة عامة وفي تعليم اللغة العربية بصفة خاصة، وفي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بوجه أخص، منها على سبيل المثال لا الحصر، توصيات الندوة الدولية «استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» التي انعقدت في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – جامعة الدول العربية، في ٢٧ – ٢٩ ديسمبر ٢٠٠٩، والذي أكد فيها على أن التقنية الحديثة في مجال التعليم وسائل تعين على تعلُّم وتعليم أفضل، ودعا في توصياته إلى نشر اللغة العربية عبر الأنظمة التقنية الحديثة عبر الحاسوب والإنترنت، وتصميم برامج تعليمية يراعى فيها التنوع في النشاط المطلوب من المتعلم، وإبداع وسائط تقنية تخلق التفاعل بين المتعلم والبرنامج، ولا سيما المؤسسات العاملة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين.

الدراسات السابقة:

ومن الدراسات التي تعرضت لأهمية الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين على وجه الخصوص، دراسة ديب «واقع توظيف تقنيات التعليم في ماجستير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تصور مقترح لمفردات مقرر تقنيات التعليم»[١] وقد تناولت الدراسة واقع توظيف تقنيات التعليم في العملية التعلمية من خلال طلاب ماجستير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مركز تعلم اللغات في دمشق، ودرجة استفادتهم منها، ومعرفة آرائهم في التصور المقترح لمفردات تقنيات التعليم، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج عديدة من أبرزها، ضرورة استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدام الفيديو والتلفزيون في اكتساب المهارات اللغوية، وإعادة النظر في تصميم مقررات اللغة العربية بحيث توجه العناية إلى إنتاج مقررات إلكترونية وبرمجيات تعليمية.

(١) مجلة جامعة دمشق: مج ٢٨، ع٢، ٢٠١٢، ص١٩٧ – ٢٣٨

وكذلك دراسة غالب وصبري «تعليم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة وعلاقتها بالتعليم الحاسوبي على ضوء النظرية الإدراكية»(٢) واتفقت مع الدراسة السابقة في أنه لا بدّ من استخدام التقنية الحديثة في مجال التعليم عموما، وفي تعليم اللغة العربية خصوصًا، وتوصلت أيضا إلى ضرورة العناية باستخدام تقنية الوسائط المتعددة ومتابعة كل جديد واستخدامها في كافة المباحث الدراسية نظرًا لما لها من تأثير في التحصيل والاتجاه وعمليات التفكير المختلفة.

ومن الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث دراسة العربي «أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه»(٣) واستهدفت الدراسة قياس فاعلية التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى طلاب المستوى الثالث لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها.

وأهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة مراعاة مبدأ التدرج في تقديم مهارات الاستيعاب الاستماعي للمتعلمين، كما دعت الدراسة معهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود إلى بناء موقع تفاعلي لتعليم اللغة العربية.

تمهيد: الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية:

بات من نافلة القول التحدث عن دور التكنولوجيا في العملية التعليمية، ففي ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي يعيشه العالم حاليا، حتى بات يطلق عليه عصر التكنولوجيا؛ أصبح توظيف التكنولوجيا في العملية التعلمية ضرورة حتمية، وليست وسيلة تحسينية.

وهذا التوظيف ليس وليد اللحظة، فقد بدأت الاستعانة بالتكنولوجيا في الحقل التعليمي في النصف الثاني من القرن العشرين(٤)، حيث كان مواكبا للثورة التكنولوجية التي شملت كافة مناحي الحياة بما في ذلك المنظومة

(٢) مجلة الدراسات اللغوية والأدبية: مج٣، ع٢، ديسمبر ٢٠١٢، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص١٠٦ — ١٣٤

(٣) المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح: مج٤، ع٨، كانون ثاني ٢٠١٤، جامعة القدس المفتوحة، ص٥٣ — ٨٦

(٤) محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط٤، ٢٠٠٤، ص٥٠

التعليمية، وأدى هذا إلى ظهور مفاهيم جديدة في عالم التعليم مثل: التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، الكتاب الإلكتروني، الجامعة الافتراضية، المكتبة الإلكترونية.

تكاد تجمع الدراسات التي تعرضت لدور التكنولوجيا في العملية التعليمية على مدى أهميتها في إيجاد بيئة تعليمية فاعلة، «نظرا لتقنية العصر الذي نعيشه، وللاهتمام الواضح من ناحية أخرى بتجديد دماء التربية وتطوير أساليب التعلم والتدريس لرفع قدراتها جميعا في الاستجابة لرغبات وخصائص المتعلمين وزيادة إنتاجياتهم التحصيلية»[٥] خاصة في مجال تعليم اللغات وتعلمها، فقد «ثبت أن حصيلة التلميذ من الألفاظ اللغوية تزداد نتيجة للتعليم عن طريق الوسائل التعليمية»[٦].

وقد عدد الحيلة إسهامات التكنولوجيا في العملية التعليمة، بداية من إسهامها من حل مشكلات الانفجار السكاني وتكدس المتعلمين في الصفوف، مرورا بإسهامها في مشكلات الانفجار المعرفي، وإعداد المعلمين وتأهيلهم، مهنيا وعلميا، انتهاء بإسهامها «مساعدة المعلم على مواكبة النظرة التربوية الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلُّمية، وتسعى إلى تنميته من مختلف جوانبه الفسيولوجية، والمعرفية، والانفعالية، والخلفية الاجتماعية»[٧]، فالتكنولوجيا تعمل على تقريب المفاهيم ونقلها من صورتها المجردة إلى الصورة الحسية، كما أنها تمثل محورا أساسيا من محاور العملية التعليمية التي تقوم على أربعة محاور: المعلم والمتعلم والمنهج والوسائل التعليمية، التي يتوقع منها أن تنتظم في سلك واحد لتكون موقفا تعليميا يحقق الأهداف المرجوة.

وللتكنولوجيا في التعليم أشكال مختلفة وأسماء متنوعة، فقد دخلت في مجالات التعليم تحت أسماء كثيرة، فعلى سبيل المثال لا الحصر، الوسائل التعليمية، والتقنيات التربوية، والوسائط المتعددة، والوسائل المعينة، أو معينات التدريس، والوسائل السمعية البصرية، وما زال يخلط كثير من الباحثين والمشتغلين في الحقل التعليمي بين هذه المصطلحات، ويرجع السبب في ذلك إلى حداثة المصطلح وإلى التطور السريع في الوسائل التكنولوجية، بالرغم من أن «الوسائل التعليمية كمواد تعليمية وأسلوب تعليمي قديمة جدا رافقت حياة الإنسان منذ البداية، إلا إنها كمفهوم

---

(٥) محمد زياد حمدان: وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار التربية الحديثة، ١٩٨٧، ص٩

(٦) حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط٨، ١٩٨٧، ص٢٢

(٧) محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص٥٠

علمي مرت بتسميات متعددة»[٨] كل تسمية تنطلق من زاوية دون أخرى، فجاءت بعض التسميات منطلقة من زاوية الحواس، مثل تسميات الوسائل البصرية والسمعية، وأخرى جاءت من بناء على دورها للمعلم، مثل تسميات وسائل الإيضاح، ومعينات التدريس، وثالثة اعتمدت على نظرية الاتصال، فظهر مصطلح الوسائط الإلكترونية، والوسائط المتعددة.

يبدو أن مصطلح تكنولوجيا التعليم أعم وأشمل، إذ يقصد به «الأسلوب العلمي المنظم والمواد المستخدمة للتعلم»[٩] ويندرج تحت هذا المفهوم مصطلح الوسائل التعليمية، الذي يقصد به «مجموعة من الأدوات والمعينات التي يوظفها المدرس بمعية المتعلمين داخل القسم أو خارجه لبناء المعارف والمهارات، بغية تحقيق أو تنمية كفاية أو تقويمها»[١٠] وبدوره يندرج تحت منه مصطلح الوسائط الإلكترونية المتعددة، التي يقصد بها «استخدام جملة من وسائط الاتصال من الصوت والصورة، أو فيلم فيديو بصورة مندمجة ومتكاملة من أجل تحقيق فاعلية في عملية التعليم والتدريس والتعلم»[١١].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية التعليم والتعلم لم تبق منحصرة في مكان (مؤسسة تعليمية) أو زمان (فصل دراسي) محددين، ففي ظل التطور التكنولوجي أصبحت العملية التعليمية أكثر رحابة، وأقل تقيّدًا بالزمان والمكان، فشملت التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، والتعلم الذاتي، ومن ثم باتت الوسائط الإلكترونية محورًا رئيسيا في العملية التعليمة الحديثة.

ويندرج تحت الوسائط الإلكترونية المتعددة أنواع لا حصر لها، فالتقدم التكنولوجي المتسارع، لا يدع فرصة لحصر هذه الأنواع التي تتوالد بصورة انشطارية، ولكن هناك وسيطان يجمعان معظم الوسائط الإلكترونية المتداولة تحتهما بشكل ملحوظ، هما الحاسوب والإنترنت، فمن خلالهما يمكن الاستغناء عن جملة من الوسائط، أو أنهما

---

(٨) خضير عباس جري: التقنيات التربوية – تطورها، تصنيفاتها، أنواعها، اتجاهاتها، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، ط١، ٢٠١٠، ص٤١

(٩) محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص٢٢

(١٠) مديرية المناهج والحياة المدرسية: دليل الوسائل التعليمية والوسائط التربوية، وزارة التربية الوطنية، المغرب، ٢٠٠٩، ص٤

(١١) محمد فهام بن محمد غالب، ومحمد ناصر بن محمد صبري: تعليم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة وعلاقتها بالتعليم الحاسوبي على ضوء النظرية الإدراكية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، مج٣، ع٢، ديسمبر ٢٠١٢، ص١٠٩

يحلان محلها على أقل تقدير، فيمكن من خلال الحاسوب والإنترنت الاستغناء عن التلفاز، وجهاز التسجيل، وأجهزة الفيديو، وحتى الأسطوانات.

في المقابل نجد أنه لا يمكن الاستغناء عن الإنترنت ولا الحاسوب، فقد أصبحت الإنترنت خاصة ضرورة من ضروريات الفرد التي يمكنه التعايش من دونها، في حين أن الحاسوب أصبح عنصرًا رئيسيا في المؤسسات التعليمية، فباتصاله بالإنترنت أغنى عن جملة من أجهزة الاتصال مثل الفاكس والهاتف ومؤتمرات الفيديو، بالإضافة إلى أنه يمكن تخزين الكتب عليه.

ويُعرَّف الحاسوب (الكمبيوتر) بأنه «آلة إلكترونية تعمل طبقا لمجموعة تعليمات معينة لها القدرة على استقبال المعلومات وتخزينها ومعالجتها واستعدادًا من طريق مجموعة من الأوامر»[١٢] وللحاسوب أشكال وأنواع متنوعة منها مثلا: الحاسوب المكتبي والحاسوب الشخصي والحاسوب المحمول والحاسوب اللوحي.

ويعد الحاسوب ركيزة أساسية تشغيل الوسائط الإلكترونية فهو له القدرة على تشغيلها من خلال اندماج عناصرها المتنوعة من صوت وصورة وحركة ونص، فالحاسوب له القدرة على إنتاج الوسائط وتوظيفها في آن، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى اعتبار الوسائط المتعددة برامج حاسوبية تعالج المادة التعليمية والتعلُّمية[١٣].

أما شبكة الإنترنت فقد باتت وسيلة اتصال حيوية، لا يمكن الاستغناء عنها، وذلك نظرا لما قدمته من طفرة في وسائل الاتصال، سواءً على مستوى السرعة في نقل البيانات بكل أشكالها المكتوبة والمسموعة والمرئية، أو على مستوى التوفر وانخفاض التكلفة، فقد أصبحت الإنترنت متاحة للجميع تقريبا، ولكل فئات المجتمع وطبقاته، ولم تبق محصورة في فئة دون أخرى، مما جعل العالم إلى قرية صغيرة، وبالتالي زادت من فرص الحصول على المعلومات وتبادلها من خلال ربط أجهزة الحواسيب مع بعضها البعض، لذلك تُعرَّف الإنترنت بأنها: «مجموعة من الحاسبات المرتبطة بعضها ببعض في أنحاء العالم المختلفة يمكن بواسطتها تناقل وتبادل المعلومات – سواء أكانت هذه المعلومات

(١٢) خضير عباس جري: التقنيات التربوية – تطورها، تصنيفاتها، أنواعها، اتجاهاتها، ص١١٦

(١٣) محمد فهام بن محمد غالب، ومحمد ناصر بن محمد صبري: تعليم اللغة العربية عبر الوسائط المتعددة، ص١١١

كلاما أم منطوقا أم نصوصا مكتوبة text أم صورًا pictures مرئية ثابتة أم متحركة أو حتى إشارات رمزية أم بها جميعها – مع عدد غير نهائي من المرسلين إلى عدد غير نهائي من المستقبلين في شتى أنحاء العالم»[14].

وتمثل الإنترنت أهمية لدى الشباب فقد توصلت إحدى الدراسات العربية إلى أن الشباب يستخدمون الإنترنت بشكل كثيف حيث وصلت نسبة الشباب الذين يتصفحون الإنترنت يوميا إلى ٧٦% من مجموع العينة المبحوثة[15] وإن دل هذا فيدل على أهمية توظيف الإنترنت في العملية التعليمية لا سيما للشباب.

أهداف توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع:

تشير الإحصائيات إلى أن التعلُّم يحدث في الدماغ عن طريق جمع المعلومات من خلال الحواس، وأن نسبة هذه الحواس في اكتساب المعلومات كالتالي [16]:

- حاسبة البصر ٣٠%
- حاسة السمع ٢٠%
- حاسة الذوق ١٠%
- حاسة الشم ٣,٥%
- حاسة اللمس ١,٥%

(١٤) وليد بن محمد العوض: دور استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٠٠٥، ص١٩

(١٥) رضا عبد الواجد أمين: استخدامات الشباب الجامعي لموقع يوتيوب على شبكة الإنترنت، بحث منشور في أبحاث المؤتمر الدولي الإعلام الجديد تكنولوجيا جديدة لعالم جديد، ٧-٩ أبريل ٢٠٠٩، منشورات جامعة البحرين، ص٥٣٣.

(١٦) محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص١١٥

وذكرت كارين فايتن Carine Feyten نتائج إحدى الدراسات التي أكدت أن الاستماع مركز علمية التعلم، « وأن أكثر من ٤٥% من الوقت الذي نقضيه في التواصل يكون للاستماع، بينما المحادثة ٣٠% والقراءة ١٦% والكتابة ٩% »(١٧).

وتتفق هذه النسب بشكل ملحوظ مع ما ذكره رشدي طعيمة(١٨)، حيث أشار إلى أن بعض الباحثين أجرى بحث يستطلع فيه رأي المعلمين في نسبة ما يتعلمه الأطفال عن طريق الاستماع، فانتهى الباحث إلى أنهم يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة ٣٥% من مجموع الوقت الذي يقضونه في التعلم، بينما يتعلمون عن طريق الكلام ٢٢% من مجموع هذا الوقت، ويتعلمون عن طريق الاستماع ٢٥% من هذا الوقت، وأخيرا يتعلمون عن طريق الكتابة ١٧% منه، كما أشار إلى أن عديد من الأبحاث أثبتت أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة، كما وجد أن الفرد الذي يستغرق ٧٠% من ساعات يقظته في نشاط لفظي، يتوزع عنده هذا النشاط بالنسب المئوية التالية: ١١% من النشاط لفظي كتابة، و١٥% قراءة، و٣٢% حديثا، و٤٢ استماعا.

وإن كانت هذه الإحصائيات تشير إلى أهمية الاستماع في التعلم بصفة عامة، فإنها تؤكد – أيضا – على أولوية السماع في اكتساب اللغة وتنميتها، فإن اكتساب باقي المهارات اللغوية متوقف عليه، « فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام، وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني، كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة »(١٩).

---

(17) Feyten, Carine M.: The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition, The Modern Language Journal, Vol. 75, No. 2, (1991) P 174

(١٨) رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ١٨ع، ص٤١٦

(١٩) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف – القاهرة، ١٩٩١، ص٧٣

وتشير بعض الدراسات الأخرى إلى أن « فهم المسموع يعد أهم المهارات اللغوية الأربعة، والمتعلمون الذين يمكنهم التعرض للعديد من مدخلات الاستماع الأصيلة – لو كانت مفهومة – فإنه سيؤدي إلى تحسين مجالات لغوية أخرى، كالنطق، والمحادثة، حتى القراءة والكتابة »[٢٠].

وقد فصل الناقة أهداف تعليم الاستماع إلى خمسة عشر هدفا تعليميا، على النحو التالي[٢١]:

١. تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وبنطق صحيح.

٢. تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.

٣. التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.

٤. تعرف كل من التضعيف أو التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا.

٥. إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والرموز المكتوبة.

٦. الاستماع إلى اللغة العربية دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.

٧. سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية.

٨. إدراك التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).

٩. فهم استخدام الصيغ المستعملة في اللغة العربية لترتيب الكلمات تعبيرا عن المعنى.

١٠. فهم استخدام العربية للتذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال، إلخ هذه الجوانب المستخدمة في اللغة من أجل توضيح المعنى.

---

(20) Shameem Ahmad Banani: The Need of Listening Comprehension in the Teacher, مجلة كلية التربية الأساسية، ع٧٤، ص٥٧، (2012)

(٢١) انظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص١٢٤

١١. فهم المعاني المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية.

١٢. إدراك أن المدى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة المتعلم الوطنية.

١٣. فهم ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال وقع وإيقاع وتنغيم عادي.

١٤. إدراك نوع الانفعال الذي يسود المحادثة والاستجابة له.

١٥. الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية في المواقف اليومية الحياتية.

ويُمكن إجمال هذه الأهداف في ثلاثة أهداف رئيسية كما يلي[٢٢]:

أولا: التعرف إلى أصوات اللغة العربية وحركاتها، وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة. فاختلاف الأصوات يؤدي في كثير من الأحيان إلى اختلاف المعنى، فمثلا كلمة (الحرم) إذا نطق الطالب الحاء هاءً أصبحت (الهرم).

ثانيا: سماع الكلمات وإدراكها، وفهم العبارات من خلال سياق المحادثة العادية، فغالبا ما يجد الطالب صعوبة في متابعة الحديث الذي يستمع إليه بالسرعة الطبيعية.

ثالثا: إدراك تنغيم الجملة وإيقاع الحوار، والاستجابة لنوع الانفعال الذي يسود المحادثة.

وفي تقديري أن كل هدف من هذه الأهداف الثلاثة يناسب مستوى من مستويات تعلم اللغة العربية، فالتعرف إلى الأصوات وتمييز الحركات يناسب المستوى المبتدئ، بينما سماع الكلمات وفهم العبارات من خلال سياق المحادثة العادية يناسب المستوى المتوسط، في حين أن إدراك تنغيم الجملة وإيقاع الحوار والاستجابة لنوع الانفعال السائد يلائم المستوى المتقدم.

(٢٢) هاني إسماعيل محمد: تعليم الاستماع لغير الناطقين بالعربية – الأهداف، الصعوبات، الاستراتيجيات، بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، جامعة الشارقة، ٢–٣ مارس ٢٠١٦، ص١٥٦

وبالتالي فإن الهدف الرئيسي من توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم الاستماع لغير الناطقين يهدف إلى تحقيق المخرجات الثلاثة السابقة، بما يتناسب مع كل مستوى، بالإضافة إلى أهداف وجدانية إضافية، مثل تعزيز الثقة(٢٣) وهي غاية يجب العمل على تحقيقها، فإن عجز المتعلم عن فهم اللغة العربية في سياقها الحياتي يولد لديه حالة من اليأس وفقدان الثقة في الذات، مما يؤدي إلى فقدان الرغبة وانعدام الحافز في تعلمها، أو على أقل تقدير ضعفهما، فالمتعلم للغة العربية – وأي لغة – الذي يفقد قدرته على فهم ما يقال له وما يقال من حوله يصاب بنوع من التوتر والإحباط(٢٤).

ولن يتحقق الشعور بالثقة إلا إذا كان للمتعلم القدرة على فهم المتحدث باللغة الأم في المواقف الحياتية غير التعليمية، وهذه القدرة على الفهم هي الهدف الرئيسي من تعليم الاستماع، كما يقرر الناقة(٢٥). وهي مضمون عملية الاستماع، ففي معجم لونجمان Longman لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي جاء تعريف فهم المسموع بأنه « عملية فهم الكلام في اللغة الأولى أو الثانية »(٢٦).

وهو ما يمكن إنجازه من خلال الوسائط الإلكترونية المتناسبة مع مستوى الطالب، وقدرته على الاستيعاب، وهو ما ينعكس إيجابيا على دافعيته للتعلم واكتساب اللغة، فمن الشروط التي تساعد على التعلم وجود الحاجة للتعلم، والوسائل التعليمية ومن ضمنها الوسائط الإلكترونية تقوم باستثارة الطالب وإشباع حاجته للتعلم في آن، «فلا شك أن الوسائل التعليمية المختلفة كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية والمصورات تقدم خبرات متنوعة يأخذ منها كل طالب ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه»(٢٧) فضلا عن أن الطالب الذي يستمع أو يشاهد موقفا تعليميا باللغة الهدف ويستوعبه؛ يزيد شعوره بدافعية الإنجاز «فإن الدرجة العالية في دافعية الإنجاز ترتبط إيجابيا مع

---

(23) Look: Renukadevi, D. The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening, International Journal of Education and Information Studies. Vol. 4,No.1, (2014) P 59

(٢٤) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص١٢١

(٢٥) السابق، ص١٢٢

(26) Richards, Jack C. & Schmidt, Richard: Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, (3rd Ed.). New York: Longman, 2002, P 313

(٢٧) حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص٤٤

الإنجاز الفعلي»[٢٨] مما يترتب عليه بذل الطالب مزيدا من الجهد في التحصيل لاكتساب اللغة الهدف، واستيعاب المزيد من مسموعاتها ومرئياتها.

ومن الأهداف التي يمكن وضعها في عين الاعتبار عند توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم الاستماع لغير الناطقين هو أن يتجاوز الطالب المعنى المعجمي للمفردات والتراكيب وأن يدرك الأبعاد التواصلية لها والدلالات المحملة فيها من خلال السياق، فإن الاستماع للغة في موقف حياتي طبيعي أو شبيه بالطبيعي يُسهم في أن يكتسب اللفظ أبعادًا من المعنى تقترب به من الاستعمال الحقيقي، الأمر الذي يساعد الطالب على استيعاب اللغة وفهم أبعادها، وخاصة أن الطالب عندما يتعلم كلمة جديدة يقوم بترجمتها إلى لغته الأم ويحمل لفظة الهدف مدلولات المرادف في لغته الأم، ومن ثم يتعامل مع اللفظة في اللغة الهدف كما يتعامل مع مقابلها في لغته الأم، وهو ما يؤدي إلى سوء فهم وتوظيف في آن.

على سبيل المثال الفعل (نصر) عندما يترجمه الطالب التركي إلى لغته يكون مقابله yerdım فيحمِّل الفعل العربي مدلولات الفعل التركي التي قد تتباين مع بعض مدلولات الفعل العربي، وهو ما يؤدي إلى إنتاج جمل غير دقيقة في اللغة الهدف، فنجد مثلا يستخدم الطالب الفعل نصر بمعنى ساعد، فيقول: نصرتُ أبي في الحقل، ونصرت أمي في المطبخ، يقصد ساعدت أبي في الحقل وساعدت أمي في المطبخ، بيد أن الطالب لو شاهد مشهدا فيه شخص ينصر مظلوما أو ضعيفا؛ سيترسخ في ذهنه المعنى الدقيق للفعل نصر، وهو الإعانة والنجدة[٢٩]، ويزيل الالتباس الذي يقع فيه الطالب، نتيجة الترجمة والمطابقة بين المعنى في اللغة الهدف واللغة الأم، ومن ثم يمكن أن نجمل أهداف توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع، في الآتي:

١. اكتساب الأصوات العربية والتمييز بينها.

٢. معرفة المعنى الدقيق والمدى الدلالي للمفردات المكتسبة.

---

(٢٨) جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٨، ج١ ص٢٩

(٢٩) جاء في المعجم الوسيط: نَصَرَهُ على عدوِّهِ نَصَرَهُ نصْرًا، ونُصْرَةٌ: أَيَّدَه وأَعانه عليه ونَصَرَهُ منه: نجّاه وخلّصَه. فهو ناصِرٌ، وهي ناصِرة. والجمع: نُصَّارٌ، ونُصُورٌ، وهو وهي نَصِيرٌ. والجمع: أَنْصَارٌ. مجمع اللغة العربية، دار الشروق الأكاديمية، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٥، ص٩٢٥

٣. استيعاب الجمل والعبارات من خلال السياق العادي.

٤. إدراك تنغيم الجمل والحوارات، وما تحمله من دلالات إضافية.

٥. تعزيز الثقة لدى الطالب وزيادة دافعية الإنجاز لديه.

صعوبات توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع:

إن الخلط بين مستويات السماع يعد أولى الصعوبات التي تواجه الطالب والمعلم على حد سواء، فمن الأخطاء الشائعة الخلط بين السماع الذي هو عادة فطرية وبين الاستماع الذي هو مهارة لغوية تحتاج إلى صقل وتدريب، وهو المهارة المطلوبة للتعلم « لأنها عملية تسمح بالانتباه إلى المتكم، وسؤاله ومناقشته فيما يقول، والحكم عليه واتخاذ قرار بشأنه »[٣٠] لذا ينبغي أولا تعريف المقصود بمهارة الاستماع لإزالة اللبس الذي قد ينتج عن عدم اتضاح المفاهيم، مما يترتب عليه عدم تحقيق الهدف من توظيف الوسائط الإلكترونية، أو إساءة التوظيف على أقل تقدير.

ولذلك قبل التطرق إلى صعوبات توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع ينبغي إلى أن نشير إلى ما المقصود بمهارة الاستماع، فمن المعروف أن الاستماع إحدى المهارات اللغوية الأربعة، وأولى هذه المهارات اكتسابا في تعلم اللغات، والمهارة اللغوية تعرف بأنها «الأداء المتقن القائم على الفهم، والاقتصاد في الوقت والجهد، ومما يساعد على اكتسابها الممارسة والتكرار، والفهم وإدراك العلاقات والنتائج والتشجيع والتعزيز والتوجيه»[٣١].

أما الاستماع —كما جاء تعريفه معجم لونجمان لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي — « عملية فهم الكلام في اللغة الأولى أو الثانية »[٣٢] وهو التعريف الذي كان شائعا في الخمسينيات، وكان يقصر الاستماع على الفهم والاستيعاب فقط، وهو بهذا يخلط بين الاستماع باعتباره مهارة تعليمية وبين السماع المعتاد الذي يمارسه كل إنسان في حياته اليومية، لذا يميز ويدوسون H. G. Widdowson بين السماع والاستماع، فيجعل السماع مجرد استقبال

---

(٣٠) علي أحمد مدكور: فنون تدريس اللغة العربية، ص ٧٦

(٣١) أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، ط١، ٢٠٠٠، ص ٤١

وانظر أيضا: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط أولى، ١٤٢٠ — ٢٠٠٠، ص ٧٩

(32) Ibid: P 313.

الفرد لرموز صوتية ومن ثم التعرف إلى دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها، في حين أن الاستماع يكون أكثر تعقيدا وتكون وظيفته هي التعرف على الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل[٣٣]، وعليه يمكن تعريف الاستماع بأنه: « تعمد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذا طُلب من المستمع ذلك »[٣٤].

وتجدر الإشارة إلى أسبقية علمائنا اللغويين القدامى في التفريق بين عمليتي السماع والاستماع، فقد ذكر أبوهلال العسكري أن الفرق بين السماع والاستماع ينحصر في الفهم فقال ما نصه: « الفرق بين السماع والاستماع، أن الاستماع هو استفادة المسموع بالإصغاء إليه ليفهم »[٣٥].

وبالنسبة للصعوبات التي تكتنف توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع، فهي تتعلق بأربعة عناصر، على النحو التالي:

- صعوبات تتعلق بالمادة المسموعة.
- صعوبات تتعلق بالوسيط الإلكتروني.
- صعوبات تتعلق بالمعلم.
- صعوبات تتعلق بالطالب.

ومن نافلة القول الإشارة إلى أن الصعوبة الواحدة قد تتعلق بعنصرين أو أكثر، ولا يعني هذا التقسيم الفصل بين الصعوبات، بل الهدف منه إجرائي بحت لخدمة البحث، والضابط الوحيد في وضع صعوبة تحت عنصر دون آخر هو نسبة اقتراب الصعوبة من العنصر، وهو أمر نسبي إلى حد ما.

---

(٣٣) انظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة أولى، ١٤٢٥/٢٠٠٠، ص ١٨٤

(٣٤) فاضل فتحي محمد والي: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية– طرقه، أساليبه، قضاياه، دار الأندلس الخضراء، جدة – السعودية، ١٩٩٨، ص ١٤٣

(٣٥) أبو هلال العسكري: الفروق اللغوية، تحقيق محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، ص ٨٩

أولا: الصعوبات المتعلقة بالمادة المسموعة:

إن اختيار المادة المسموعة أمر ليس باليسير أو السهل، وقد يمثل صعوبة بالغة خاصة مع ندرة المواد المسموعة المعدة خصيصا لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، حيث يجب أن تكون صعوبة المادة المسموعة تتناسب مع مستوى الطالب، فإن من شروط اكتساب اللغة عن طريق الاستماع أن يفهم المتعلم المادة التي يستمع إليها، على أن تحتوي في ذات الوقت على قدر قليل من الصعوبة مما يمثل له تحديا وإضافة في آن، مع الوضع في الاعتبار ألا تفوق مستواه أو قدرته على الفهم والاستيعاب فتصيبه بالإحباط واليأس، وقد عبر دوجلاس براون Douglas Brown على هذه الصعوبة بمعادلة على النحو التالي(٣٦): نسبة الصعوبة = (أ+١) وليس (أ+٢) أو (أ+٠)

حيث (أ) يمثل مستوى الطالب و (١) يمثل نسبة الصعوبة التي تزيد على مستواه الفعلي، وهي نسبة قليلة، بحيث يستطيع الطالب أن يفهم معظم المادة المسموعة، أما (٢) فهي نسبة الصعوبة التي تفوق قدرة الطالب وتمثل له عائقا على الفهم والاستيعاب، في حين (٠) هي انعدام نسبة الصعوبة أو ندرتها بحيث لا تتطلب أي مجهود يذكر للطالب، وسنرى في معايير اختيار الوسيط الإلكتروني أنه يجب تحليل خصائص المتعلمين ومن هذه الخصائص – التي يجب مراعاتها – تحديد مستواهم.

ومن الصعوبات المتعلقة بالمادة المسموعة والناتجة عن نُدرة إنتاج مواد سمعية تناسب متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها؛ السرعة الطبيعية للمتحدثين في المادة المسموعة، فهي تمثل للطالب عائقا وتحديا كبيرا فهو لا يستطيع أن يدرك كلمات الكلمات التي يسمعها بسبب سرعة الحديث العادية التي تمثل له سرعة فائقة « فقد أثبتت الدراسات أن المتحدث العادي أو المتوسط السرعة ينطق حوالي ١٢٥ كلمة في الدقيقة »(٣٧)وهو ما يحتاج إلى مجهود ذهني وكفاءة لغوية عالية لاستيعاب محتوى الرسالة المسموعة، حتى لأبناء اللغة الأم، فمعظم الناس يستوعب ٣٠% فقط مما يسمع، في حين يتذكر ٢٥% مما يصل إلى أذنيه(٣٨).

---

(٣٦) انظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ١٩٩٤، ص٢٣٢

(٣٧) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص٩٣

(٣٨) انظر علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص ٧٤

ويرجع ذلك إلى أن عملية الاستماع مقترنة بعدة عوامل أخرى، ولا تقتصر على ذاتها، وقد أشارت كثير من الدراسات[٣٩] إلى أن عملية الاستماع عملية معقدة تتطلب تداخل العديد من المهارات المختلفة، فعلى سبيل المثال على المستمع أن يكون قادرًا على التمييز بين الأصوات وملمّا بالمفردات والدلالة والتراكيب فضلا عن المحتوى للمادة المسموعة في وقت استقباله لها، هذا من حيث اللغة أما من حيث الأداء فلا بد أن يكون لديه معرفة بطريقة الأداء اللغوي من نبر وتنغيم وإلا فقد الرسالة المستقبلة، مما يمثل عامل ضغط على المستمع وخاصة إذا كانت المادة المسموعة تزامنية لا يمكن استرجاعها، أو إعادتها، « والسبب الأساسي لذلك هو أن العلاقة بين الصوت والمعنى ليست علاقة مباشرة، بل تخضع لقواعد اللغة، وقواعد اللغة من التعقيد بحيث لا تجعل من استخلاص المعنى من الصوت أمرا سهلا »[٤٠].

ثانيا: الصعوبات المتعلقة بالوسيط الإلكتروني:

كما أشرنا – آنفا – يلزم عند اختيار الوسيط الإلكتروني مراعاة الأهداف المرسومة للدرس، فليست الغاية من استخدام الوسيط مجرد التنويع في الوسائل والأدوات، بل الهدف الرئيسي من استخدام الوسيط أن يقوم هذا الوسيط بإنجاز الأهداف الموضوعة مع توفير الوقت والجهد، وقد يكون الوسيط هو البديل الوحيد المناسب لتحقيق الهدف داخل الصف، فإذا كان الهدف على سبيل المثال: سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة اليومية، فهذا الهدف يصعب تحقيقه خلال الصف بدون وسيط إلكتروني يُعرض من خلاله نموذج لمحادثة يومية على الطلاب.

ولاختيار الوسيط الإلكتروني المناسب أو إعداده هناك بعض المعايير والإجراءات التي ينبغي على المعلم، أو معد البرامج التعليمية أن يسير وفقا لها، ومن هذه المعايير التي يمكن الاسترشاد بها معايير نموذج "آشور" Assure Model ويعد هذا النموذج من أشهر النماذج في تصميم الوسائل التعليمية، نظرا لأن المعلم بمفرده يستطيع أن يقوم

---

(٣٩) انظر:

- نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ع(٩) سبتمبر ١٩٨٧، ص٦٩
- ZerinAlam& Begum Shahnaz Sinha: Developing Listening Skills for Tertiary Level Learners, The Dhaka University Journal of Linguistics, Vol. 2 No.3 February, 2009, P 22
- Larry Vandergrift: Facilitating second languagelistening comprehension: acquiringsuccessfulstrategies, ELT Journal Vol 53/3 July, 1999, P 168

(٤٠) نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص ٧٠

بتنفيذه على خلاف باقي النماذج التي «تحتاج إلى فريق من المتخصصين لتصميم الأمور المتعلقة بالأنظمة التعليمية كافة، من تحليل للاحتياجات، وتحليل للموضوعات الدراسية، وتصميم النواتج، وتجريب أو اختبار النماذج الأولية للخطة الكلية قبل التنفيذ النهائي، وغيرها»(٤١) وسنحاول هنا الإفادة من هذا النموذج من خلال تطبيق إجراءاته على المادة السمعية التي نهدف إلى تصميمها عبر الوسيط الإلكتروني لتعليم مهارة الاستماع لغير الناطقين بها، ومكونات نموذج آشور هي(٤٢):

- تحليل خصائص المتعلمين.
- وضع وصياغة الأهداف.
- اختيار الوسيلة والمواد التعليمية، أو تعديلها أو تصميمها.
- استخدام الوسيلة التعليمية (المواد التعليمية).
- استجابة (مشاركة) المتعلم.
- التقويم والتنقيح (تقويم مدى فعالية الوسيلة التعليمية).

١. تحليل خصائص المتعلمين:

يتضمن تحليل خصائص المتعلمين، تحديد الخصائص العامة المتعلمين كأعمارهم، وتحديد مستوياتهم، فمن الأخطاء الشائعة عند اختيار المادة المسموعة تجاهل هذه الخصائص العامة، فغالبا ما يتم اختيار أفلام الرسوم المتحركة ليشاهدها المتعلمين من غير الناطقين للعربية الذين يدرسون في الجامعة، مع أن الفئة العمرية المستهدفة لأفلام الرسوم المتحركة هي مرحلة الطفولة، في حين أن الطلاب في الجامعة لا تقل أعمارهم عن ١٨ سنة، وقد يكون مبرر المعلم أن لغة الرسوم المتحركة لغة بسيطة وسهلة، وهذه حقيقة لكن فرق كبير بين تبسيط اللغة وتبسيط الفكرة، فأفلام

(٤١) محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص١٢٨

(٤٢) انظر: السابق، ص١٢٨ – ١٣٠

الرسوم المتحركة تبسط الفكرة وتخاطب عقول الأطفال، وهو ما لا يتناسب نهائيا مع طلاب في مرحلة المراهقة التي يكتمل فيها «التكوين العقلي للفرد بصفة عامة، كما تظهر فيها القدرات الخاصة فينمو الذكاء، وهو القدرة العقلية الفطرية العامة، نموًا مطردا»[٤٣] فضلا عن أن الطلاب في هذه المرحلة يشعرون بالاستقلال الذاتي والحرية، ويحاولون الانسلاخ من مرحلة الطفولة ولوازمها.

ويدخل في تحليل خصائص المتعلمين معرفة اتجاهاتهم ومواقفهم من المادة المسموعة والوسيط الإلكتروني، هل اتجاهات دينية معينة، مثلا يحرمون سماع الموسيقا أو مشاهدة فيها عنصر نسائي، أيضا المحتوى هل يناسب ثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم أو هو يتعارض معها، فليس من المعقول أن يشاهد الطالب التركي فيلما وثائقيا عن دور أتاتورك في سقوط الخلافة العثمانية، أو موقفه من اللغة العربية، على خلاف لو شاهد فيلما وثائقيا عن محمد الفاتح أو فتح القسطنطينية.

٢. وضع الأهداف وصياغتها:

في هذه الخطوة توضع الأهداف السلوكية الأدائية المرغوب في إنجازها للحصول على نواتج تعلم محددة، يمكن قياسها وتقويمها، وبناء على ذلك يجب أن تقوم العملية التعليمية بتوجيه استماع المتعلمين داخل الفصل؛ « بحيث يكون استماعهم مختارًا وهادفا ودقيقا وناقدًا وخلاقا »[٤٤] ولا يكون استماعا عشوائيا، وهو ما يتطلب التخطيط الجيد لاختيار المادة المسموعة التي تتناسب طرديا مع مستوى الطالب، والأهداف التعليمية، وبالتالي اختيار الوسيط المناسب، «لأن أهمية الوسائل التعليمية لا تكمن في الوسيلة بحد ذاتها بل بمقدار ما تحققه هذه الوسيلة من أهداف سلوكية محددة ضمن نظام متكامل يضعه المعلم لتحقيق الأهداف العامة والخاصة للدرس»[٤٥] فتحديد أهداف الدرس بدقة يساعد على اختيار الوسيلة المناسبة، واختيار الوسيلة المناسبة يسهم في تحقيق الأهداف المرغوبة.

---

(٤٣) إبراهيم وجيه محمود: المراهقة خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف، ١٩٨١، ص٣٣.

(٤٤) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص ٨٠

(٤٥) خضير عباس جري: التقنيات التربوية – تطورها، تصنيفاتها، أنواعها، اتجاهاتها، ص٢٤

٣. اختيار الوسيلة والمواد التعليمية أو تعديلها أو تصميمها:

تعد هذه الخطوة من أصعب الخطوات – وإن كانت في الظاهر من أسلها – خاصة مع قلة الوسائط الإلكترونية المصممة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتكمن الصعوبة في إيجاد مادة مسموعة تتناسب مع الأهداف الموضوعة، فإن إيجاد مادة جاهزة تتناسب مع الأسس الثقافية والاجتماعية والعمرية مع الطلاب بالإضافة إلى مستواهم اللغوي في ظل غياب المواد التعليمية السمعية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين يمثل عائقا بالغ الصعوبة، يمكن تجاوزه من خلال التعديل على المواد السمعية المتوفرة على الإنترنت من برامج إذاعية وتلفزيونية، أو من أفلام تاريخية أو وثائقية أو من أفلام رسوم متحركة عن طريق اختيار مقاطع قصيرة منها، وإن كانت سرعة الحديث العادية ستمثل صعوبة لا سيما لطلاب المستوى المبتدئ، بالإضافة إلى حاجة المعلم إلى الإلمام ببعض برامج التحميل من الإنترنت والبرامج الخاصة بمونتاج الفيديوهات.

٤. استخدام الوسيلة التعليمية (المواد التعليمية):

تعتبر هذه المرحلة هي المخرج النهائي للمادة السمعية، وهي الغاية المنشودة فهي التطبيق العملي داخل الصف، لهذا يجب التخطيط الجيد والمسبق لكيفية استخدام المادة السمعية، وما تحتاج إليه من أدوات وأجهزة، ويفضل أن تُعرض المادة السمعية في مختبر اللغة، أو قاعة مناسبة، حتى يتم عرض المادة السمعية عرضًا جيدًا وتحقق أهدافها، وإذا تم عرضها في الصف يجب أن يتأكد المعلم أن الصف مجهز بالأدوات اللازمة من جهاز عرض، ومكبرات صوت، وحاسوب، وغير ذلك من أجهزة يحتاج إليها أثناء تشغيل المادة السمعية.

٥. استجابة (مشاركة) المتعلم:

في هذه الخطوة يجب على المعلم التأكد من أن الطلاب يمارسون ما هو متوقع منهم تعلمه، وتحفيزهم على اكتساب المهارة المطلوبة منهم والمحددة سلفا في أهداف الدرس ونواتج تعلمه، كما ينبغي على المعلم تعزيز استجاباتهم الصحيحة، والتأكد من أن الطالب يقوم بعملية استماع واعية لا هامشية، ولضمان أن يكون الاستماع واعيًا إن لم يكن ناقدا يفضل أن يقوم المعلم بتهيئة الطلاب بالحديث عن مضمون المادة السمعية، وطرح بعض الأسئلة المتعلقة بالمادة ومطالبة الطلاب بالإجابة عنها بعد الاستماع كي يثير رغبتهم ويضمن تركيزهم أثناء الاستماع.

٦. تقويم مدى فعالية الوسيلة التعليمية وتنقيحها:

بعد الانتهاء من عملية الاستماع لا بد من تقويم أثرها، والتأكد من أنها حققت الأهداف الموضوعة مسبقا، وإذا كانت مناسبة لمستوى الطلاب أم لا، وبناء على نتيجة هذا التقويم يقوم المعلم بتعديل المادة أو استبدالها، ويمكن الاستعانة باستبانة لتقويم الوسيط الإلكتروني، مثل استبانة التالية[٤٦]

الموضوع	١	٢	٣	٤	٥
١. تحقيق الأهداف العامة للدرس					
٢. ارتباط التقنية بموضوع الدرس					
٣. مناسبة التقنية لمستوى الطلاب وأعمارهم					
٤. صحة مستوى التقنية عمليا					
٥. وضوح التقنية من حيث التصميم					
٦. مطابقة التقنية للمعلومات المقدمة أثناء الدرس					
٧. استعما التقنية في الوقت المناسب لها					
٨. تنوع استعمال التقنية وملاءمتها للفروق الفردية					
٩. تقديرك لما حققته من أهداف عامة وسلوكية للموقف التعليمي الذي استعملت من أجله					
١٠. الإثارة والتشويق					

(٤٦) رياض كاظم عزوز الكريطي: التقنيات التربوية رؤية منهجية معاصرة، دار صفاء للنشر، عمان، ٢٠١٤، ص٥٨

١١. إثارة الدافعية للتعلم

١٢. الخبرات التعليمية

١٣. اختصار الوقت

١٤. تقليل الجهد

١٥. تحسين الأسلوب

١٦. مواصفات التقنية من حيث:

أ- اللون

ب- الشكل

ج- الحجم والمساحة

د- الجاذبية

هـ- القيمة التعليمية

و- القيمة المادية

ثالثا: الصعوبات المتعلقة بالمعلم:

إن تطوير المعلم من أدائه ومواكبته للعصر بات ضرورة ملحة، في ظل التقدم التكنولوجي الرهيب، الذي يقذف علينا يوميا آلاف المنتجات الحديثة، التي تستهوي الطلاب وتغريهم، لذلك فإن من أهم الصعوبات التي تقف عائقا بارزا أمام توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع لغير الناطقين بالعربية الكفاءة التكنولوجية للمعلم، وقدرته على مواكبة التطور التكنولوجي والإفادة منه، «فلقد أصبح تمكّن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مهارات الحاسوب (الكمبيوتر) ضرورة في عصر التدفق المعرفي، فقد وضعت الجمعية الدولية لتكنولوجيا

التربية (ISTE) International Society for Technology in Education قائمة بالمهارات والمفاهيم الأساسية لبرامج إعداد تدريب المعلم. ومن أهمها: القدرة على استخدام الكمبيوتر، والاستفادة منه لدعم العملية التعليمية»(٤٧).

وأكدت نتائج كثير من الدراسات(٤٨) على وجود تحديات تتعلق بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتنمية مهاراته التكنولوجية، حيث أظهرت النتائج حاجة المعلمين للتدريب على توظيف الحاسوب وملحقاته في تعليم اللغة العربية وفق المدخل الاتصالي، والتدريب على تصميم وبناء وحدات تعليمية إلكترونية عبر الإنترنت، وكذلك توظيف الإمكانات والأدوات والمصادر المتاحة عبر شبكة الإنترنت في تعليم اللغة العربية، والتدريب على إعداد عناصر الوسائط المتعددة وتوليفها في عروض تقديمية أو في بنية صفحات الإنترنت، وكذلك حاجتهم لتوظيف المستحدثات والأجهزة التكنولوجية من السبورة الإلكترونية، ومعامل اللغات، والفيديو التعليمي، والراديو، والبرمجيات الجاهزة.

رابعا: الصعوبات المتعلقة بالطالب:

لا يمكن إغفال موقف الطالب من عملية الاستماع، الذي ما يكون غالبا بمثابة عائق من العوائق التي تضاف إلى صعوبات تعليم الاستماع، وقد أشار إلى ذلك رينوكاديفي Renukadevi في سرده للأسباب الرئيسية التي تجعل المتعلم يشعر بصعوبة الاستماع، وذكر لذلك عدة صور، من أهمها(٤٩):

١. قلة بذل المجهود لفهم الكلمات أثناء الاستماع، وشعور الطلاب بأنهم عاجزون عن نقل مهاراتهم من اللغة الأم إلى الهدف بسهولة.

٢. فشل أو تكاسل الطلاب في إثراء مفرداتهم وبناء حصيلة لغوية مما ينعكس سلبا على عملية الاستماع.

---

(٤٧) محمد أحمد عبده حسن: الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تاريخ الزيارة ٢٠١٧/٣/١٣ http://azhar-ali.com

(٤٨) على سبيل المثال دراسة محمد أحمد عبده حسن: الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، المشار إليها سابقا.

(٤٩) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص١٢٤-١٢٥

٣. ضعف قدرة الطالب على التحمل والتركيز للمادة المسموعة، خاصة إذا استمرت لمدة طويلة نسبيًا على خلاف المهارات الأخرى (القراءة والمحادثة والكتابة).

٤. اللهو بالوسيط الناقل للمادة المسموعة أو الانشغال بالأدوات المجهزة لعملية الاستماع والبيئة المحيطة.

هذه أهم الصعوبات التي تواجه عملية الاستماع، بالطبع هناك صعوبات أخرى، متعلقة بقوة الصوت ووضوحه، والضوضاء، وصيانة الوسيط، ولكنها صعوبات يسهل التغلب عليها وحلها بسهولة.

استراتيجيات توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع:

تستند الفلسفة التربوية للعملية التعليمية المعاصرة على أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم، لذلك تميل الاتجاهات الحديثة إلى تنوع الاستراتيجيات للتوافق مع الظروف والإمكانيات المتاحة، ولتلبي احتياجات المتعلمين وميولهم، وكذلك لتتلاءم مع الفروق الفردية واختلاف قدراتهم ومهاراتهم، مع الأخذ في عين الاعتبار خبرات المتعلمين وأعمارهم، « ولقد أصبح المعلمون والباحثون على إدراك قوي – بعد ازدياد معرفتنا عن اكتساب اللغة الثانية في السبعينيات – أنه لا توجد طريقة تعليم وحيدة تؤدي إلى يوتوبيا مطلقة من النجاح في تعليم اللغة الثانية »(٥٠).

فالمعلم الناجح يُكيف الاستراتيجيات وفق حاجات طلابه ومهام الدرس اللغوي فيختار الاستراتيجيات المناسبة في سلسلة تعليمية مفيدة تنجز الأهداف المرسومة بسهولة ويسر، وقد قيل « إن المعلم الناجح ما هو إلا طريقة ناجحة »(٥١)، ولا يعني هذا بالضرورة أن توظيف الاستراتيجيات والإفادة منها منحصر في المعلم فحسب، بل إن المتعلم يمكنه المشاركة في اختيار الاستراتيجية التي تتماشي مع رغباته وقدراته، ومن هنا جاء تقسيم الاستراتيجيات إلى استراتيجيات تعليم يطبقها المعلم واستراتيجيات تعلم يمارسها المتعلم، ولا يوجد فرق بينهما إلا من هذا الجانب فحسب، ولكن ما مفهوم الاستراتيجية؟

١. المفهوم العام للاستراتيجية:

الاستراتيجية في الأصل كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية Strategus التي تعني قيادة الجيش، وهي مركبة من مقطعين stratos وتعني الجيش و ago وتعني (يقود) قد عرفها معجم وبستر Webster في طبعة ١٨٨٦ بعلم قيادة

(٥٠) أسس تعلم اللغة وتعليمها: ص ١٢٠

(٥١) التدريس طرائق واستراتيجيات: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط ١، ٢٠١١م، ص ٥٣

التحركات العسكرية الكبرى[٥٢]، لذا ارتبط مفهوم الاستراتيجية بالمجال العسكري دون غيره لزمن غير قصير، وانحصرت دلالتها في المهارات التي يمارسها كبار القادة العسكريين، بيد أنه في العصر الحديث انتشر استخدام مصطلح الاستراتيجية في كل المجالات تقريبا، ولم يعد محصورا في المجال العسكري فقط، مما جعلها تكتسب مفهوما عاما لا خاصا، فجاء تعريفها في قاموس وبستر طبعة ١٩٦٣ بأنها: (١) خطة (أو طريقة) دقيقة. (٢) فن أدوات (أو تطبيقات) الخطط[٥٣].

١. المفهوم العام للاستراتيجية في المجال التربوي والتعليمي:

في مجال التربية والتعليم جاء تعريف الاستراتيجية بأنها: « الإجراءات المستخدمة في التعلم والتفكير ونحو ذلك التي تخدم طريقة الوصول للهدف »[٥٤].

٢. **استراتيجيات التعلم**: يعرف جابر عبد الحميد استراتيجيات التعلم « بالأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما يتم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية »[٥٥].

٣. **استراتيجيات التدريس**: تعرف كوثر كوجك استراتيجيات التدريس: « بأنها مجموعة قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال، يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي »[٥٦].

استراتيجيات التعليم في مجال اكتساب اللغة: هي عند ربيكا أكسفورد: « أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعا وأكثر ذاتية التوجه، وأكثر فعالية وأكثر قابلية على أن تطبق في

---

(52) Webmaster's Complete Dictionary of English Language: George Bell & Sons, London, 1886, P1305

(53) Webmaster's Seventh New Collegiate Dictionary: G. C. Merriam company, Massachusetts, 1963, P 867

(54) Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: P 515

(٥٥) جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٩٩٩، ص٣٠٧

(٥٦) كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط٢، ٢٠٠١، ص ٣٠٢

المواقف الجديدة »[٥٧] أما في معجم لونجمان Longman لتدريس اللغة وعلم اللغة التطبيقي فيعرف استراتيجيات التعلم في تعلم اللغة الثانية: « بالسلوك المقصود أو المحتمل أن يكون مقصودا لتنفيذ هدف التعلم »[٥٨].

بعد استعراض التعريفات المتنوعة للاستراتيجية نرى أن جميعها يدور في فلك الإجراءات والأدوات التي يستخدمها المتعلم سواء خطط لها المعلم أم المتعلم، وسواء صدرت عن المتعلم بوعي أو دون وعي لإنجاز الهدف المطلوب، كما نلاحظ أن المتعلم هو المحور الرئيسي في استراتيجيات التعلم والتدريس على حد سواء، وأصبح دور المعلم ميسرا أكثر منه ملقنا، وسنعرض إلى بعض الإجراءات والاستراتيجيات التي يجب أن يقوم بها المعلم أثناء درس الاستماع.

١. إعداد الوسيط الإلكتروني إعدادًا جيدا، والتأكد من صلاحية الأجهزة والأدوات اللازمة لتشغيله على الوجهة الأكمل، مع التدرب اللازم على تشغيل الوسيط الإلكتروني بكفاءة حتى لا يعطي الطلاب انطباعا سلبيا عنه.

٢. تهيئة الطالب للمادة المسموعة، وإثارة دافعيته للتعلم من خلال الاستماع، وذلك من خلال مساعدة «تلاميذه على فهم الغرض، وفهم طبيعة الموقف الذي سيُستَمع إليه، وتزيدهم ببعض أساليب الاستماع الذكي»[٥٩] وإثارة حماستهم ورغبتهم بطرح أسئلة استهلالية تمهيدية متعلقة بالمادة المسموعة، كما يفضل أن يوزع المعلم على الطلاب قائمة بالكلمات الجديدة أو الأنماط غير المعروفة التي سيتعرضون لاستماعها، ويشرح لهم معناها.

٣. أن يوجه الطلاب إلى استخلاص الفكرة الرئيسية والتقاط المعنى العام بدلا من التفكير في الكلمات كلمة كلمة، وهو ما يتوافق مع استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة[٦٠] التي تقوم على تحديد الفكرة الرئيسية أو البحث عن نقاط أو تفاصيل ذات أو اهتمامات معينة، وهي تساعد على الفهم السريع لما

---

(٥٧) ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ص ٢١

(58) Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics: P 301

(٥٩) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص٨٦

(٦٠) انظر: ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ص٥٥

يستمع له الطالب باللغة الهدف، ويساعده على ذلك وجود أسئلة استهلالية تمهيدية، تجعل الطالب في حالة تركيز للبحث عن الإجابة بدلا من «التفكير في الكلمات كلمة كلمة أو العبارات عبارة عبارة، أي أن على المعلم في هذا أن يوجه انتباه الدارسين إلى الوحدات الكبرى من جمل وفقرات إذا ما أرادوا معايشة الحديث والاستماع به»[٦١] كما يمكنه توجيه الطلاب إلى الإفادة من استراتيجية التخمين الذكي[٦٢] عن طريق التلميحات اللغوية أو غير اللغوية.

٤. تشجيع الطلاب على استبعاد لغتهم القومية أثناء استيعاب المادة المسموعة، وعدم القيام بالترجمة الذهنية، ولكي يصل المتعلم إلى هذا الهدف عليه أن يكرر الاستماع إلى المادة المسموعة مرتين أو ثلاثًا على الأقل، مستعينا باستراتيجية التكرار[٦٣] حتى يستوعبها، ويتغلب عليها الصعوبات التي قد تقابله.

٥. مناقشة الطلاب فيما استمعوا إليه من مادة سمعية لتقويم استيعابهم وفهمهم للمادة «وذلك بطرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود»[٦٤] ويفضل أن يوجه المعلم تلاميذه إلى استراتيجية تدوين الملاحظات[٦٥] أثناء الاستماع ليتمكنوا من الإجابة فضلا عن تركيزهم أثناء الاستماع.

هذه أهم الاستراتيجيات والإجراءات التي يجب مراعاتها عن توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع، والتي إذا أحسن إجراءها داخل الصف يتوقع أن تأتي بنتائج إيجابية، وتكون بديلا مناسبا عن غياب الانغماس في البيئة اللغوية، ومعادلا مكافئا لها إلى حد ما.

---

(٦١) محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص١٣٩

(٦٢) هي البحث عن تلميحات ذات أساسي لغوي أو غير لغوي لمعرفة معنى ما يسمعه أو يقرأه الطالب. (ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ص٥٩)

(٦٣) هي تكرار قول أو عمل شيء ما مرات ومرات مثل الاستماع لشيء ما مرات عديدة. (ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ص٥٤)

(٦٤) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص٨٨.

(٦٥) انظر: ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ص٥٦.

أهم النتائج والتوصيات:

تطرق البحث إلى أهمية الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية وأهداف توظيفها في تعليم مهارة الاستماع لغير الناطقين، تلك المهارة التي تمثل ركيزة أساسية في اكتساب اللغة وتعلمها، وعرج على الصعوبات التي تقف عائق أمام إنجاز هذه الأهداف، وانتهى إلى تقديم استراتيجيات لتوظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع لغير الناطقين، وهو بهذا ينطلق من النظرية وينتهي إلى التطبيق، من خلال توصيف العوائق وتقديم الحلول، ولقد انتهى البحث إلى جملة من النتائج والتوصيات، أبرزها:

١. أهمية مواكبة التطوير التكنولوجي المتسارع، وضرورة توظيفه في العملية التعليمية لا سيما في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن ثم يوصي الباحث بضرورة تجهيز الفصول الدراسية وقاعات الدراسة بالأجهزة والأدوات الحديثة، ولا سيما معامل اللغات.

٢. ضرورة الاهتمام بتوظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم مهارة الاستماع لغير الناطقين، وذلك تعويضا – ولو جزئيا – عن الانغماس في البيئة اللغوية للغة الهدف، لذا يوصي الباحث بضرورة أن تضع المناهج والمقررات الدراسية في خططها وتصميمها أنشطة ومقررات تتناسب مع الوسائط الإلكترونية.

٣. أن توظيف الوسائط الإلكترونية ليس مجرد عمل عشوائي، وأن المعلم الناجح من يخطط جيدا لتحقيق أهداف واضحة ومحددة من خلال توظيف الوسائط، لذلك يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على الوسائط الإلكترونية وطريقة استخدامها وتوظيفها في الصف، وتدريبهم على معايير اختيارها وتصنيفها وتعديلها.

٤. قلة وندرة المواد السمعية المعدة خصيصة للناطقين بغير العربية والتي تتناسب مع مستوياتهم المختلفة، وعليه يوصي الباحث المتخصصين والمهتمين بإنتاج مواد سمعية تُعد خصيصا للطلاب الناطقين بغير العربية، على أن تتدرج هذه المواد مع مستويات تعليم اللغة.

٥. كما يدعو الباحث المعلمين والعاملين في حقل تعليم اللغة العربية إلى إثراء محتوى الإنترنت، بالمواد السمعية التي يقومون بتعديلها أو تصميمها ووظفها في صفوفهم، وإتاحتها للطلاب وزملائهم من المعلمين، مما يخلق روح التنافس ويثري روح الإبداع.

٦. وأخير وليس آخر يدعو الباحث إلى مزيد من الأبحاث التطبيقية في توظيف الوسائط الإلكترونية لا سيما في باقي المهارات اللغوية.

***

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١. إبراهيم وجيه محمود: المراهقة خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف، ١٩٨١، ص٣٣.

٢. أبو هلال العسكري: الفروق اللغوية، تحقيق محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة،

٣. أحمد عبده عوض: مداخل تعليم اللغة العربية – دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، ط١، ٢٠٠٠

٤. أسامة زكي السيد علي العربي المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح: مج٤، ع٨، كانون ثاني ٢٠١٤، جامعة القدس المفتوحة، ص٥٣ – ٨٦

٥. أوصاف علي ديب : مجلة جامعة دمشق: مج ٢٨، ع٢، ٢٠١٢، ص١٩٧ – ٢٣٨

٦. التدريس طرائق واستراتيجيات: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط ١، ٢٠١١م

٧. جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٩٩٩

٨. جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٨، ج١

٩. حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط٨، ١٩٨٧

١٠. خضير عباس جري: التقنيات التربوية – تطورها، تصنيفاتها، أنواعها، اتجاهاتها، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، ط١، ٢٠١٠

١١. دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ١٩٩٤

١٢. رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ع١٨.

١٣. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة أولى، ١٤٢٥/٢٠٠٠

١٤. رضا عبد الواجد أمين: استخدامات الشباب الجامعي لموقع يوتيوب على شبكة الإنترنت، بحث منشور في أبحاث المؤتمر الدولي الإعلام الجديد تكنولوجيا جديدة لعالم جديد، ٧-٩ أبريل ٢٠٠٩، منشورات جامعة البحرين.

١٥. رياض كاظم عزوز الكريطي: التقنيات التربوية رؤية منهجية معاصرة، دار صفاء للنشر، عمان، ط١، ٢٠١٤

١٦. فاضل فتحي محمد والي: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية– طرقه، أساليبه، قضاياه، دار الأندلس الخضراء، جدة – السعودية، ١٩٩٨

١٧. كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط٢، ٢٠٠١

١٨. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، دار الشروق الأكاديمية، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٥

١٩. محمد أحمد عبده حسن: الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تاريخ الزيارة ٢٠١٧/٣/١٣ http://azhar-ali.com

٢٠. محمد زياد حمدان: وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار التربية الحديثة، ١٩٨٧

٢١. محمد فهام بن محمد غالب، ومحمد ناصر بن محمد صبري: مجلة الدراسات اللغوية والأدبية: مج٣، ع٢، ديسمبر ٢٠١٢، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص١٠٦ – ١٣٤

٢٢. محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط٤، ٢٠٠٤

٢٣. محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ع٩، ١٩٨٥

٢٤. مديرية المناهج والحياة المدرسية: دليل الوسائل التعليمية والوسائط التربوية، وزارة التربية الوطنية، المغرب، ٢٠٠٩.

٢٥. نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ع(٩) سبتمبر ١٩٨٧

٢٦. هاني إسماعيل محمد: تعليم الاستماع لغير الناطقين بالعربية – الأهداف، الصعوبات، الاستراتيجيات، بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، جامعة الشارقة، ٢-٣ مارس ٢٠١٦.

٢٧. وليد بن محمد العوض: دور استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٠٠٥

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

1. Feyten, Carine M.: The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition, The Modern Language Journal, Vol. 75, No. 2, (1991) 173-180
2. Larry Vandergrift: Facilitating second languagelistening comprehension: acquiringsuccessfulstrategies, ELT Journal Vol 53/3 July, 1999, 168-176
3. Renukadevi, D. The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening, International Journal of Education and Information Studies. Vol. 4,No.1, (2014) 159-163
4. Richards, Jack C. & Schmidt, Richard: Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, (3rd Ed.). New York: Longman, 2002.
5. Shameem Ahmad Banani: The Need of Listening Comprehension in the Teacher, (2012) مجلة كلية التربية الأساسية، ع٧٤
6. Webmaster's Complete Dictionary of English Language: George Bell & Sons, London, 1886.

7. Webmaster's Seventh New Collegiate Dictionary: G. C. Merriam company, Massachusetts, 1963.
8. Zerin Alam& Begum Shahnaz Sinha: Developing Listening Skills for Tertiary Level Learners, The Dhaka University Journal of Linguistics, Vol. 2 No.3 February, 2009, 19-52

الفصل الثالث

التقرير النهائي باللغة التركية(*)

(*) ترجم هذا التقرير إلى اللغة التركية الدكتور حسين ألجور.

T.C.

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ

KOMİSYON BAŞKANLIĞI

Bilim Alanı **Proje No**

TEMEL İSLAM BİLİMLERİ **BAP-A-200515-47**

E-ÖĞRETİM YOLUYLA
TÜRK ÖĞRENCİLERE ARAPÇA ÖĞRETİM PROGRAMI

PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ

Yrd.Doç.Dr. Hany İsmaiel Mohamed RAMADAN

(İslami İlimler Fakültesi)

Giresun – 2017

ÖNSÖZ

Bu proje ile ana dili Arapça olmayan Türk öğrencilerin farklı yaş gruplarına yönelik e-öğretim yoluyla eğitimin çeşitli aşamalarında Arapça eğitim ve öğretiminde modern teknolojiden istifade etmelerini ve kullanımlarını sağlama hedefiyle gerçekleştirilmiştir. Arapça konuşmayı destekleyici bir ortamın yetersizliği, genel olarak yabancı öğrenciler için özelde de Türk öğrenciler için Arapça öğretiminde profesyonel öğretim kaynaklarının azlığı, Türk öğrenciler için Arapça öğretiminde eğitim sürecini destekleyici profesyonel, özel teknolojik uygulamaların azlığı gibi sebepler Türk öğrencilerin öğretiminde; onların kültürüne ve çevresine dayanan özel ve profesyonel bir programın bulunmasını ve destekleyici öğrenme ortamı geliştirmede modern teknolojiyi kullanmayı önemli kılmaktadır. Bu kapsamda proje ile teknolojik imkânlar kullanılarak Arapça Öğretiminin daha nitelikli hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından EĞT-BAP-A-200515-47 No'lu proje olarak desteklenmiştir. Bu bağlamda başta Giresun Üniversitesi Rektörlüğü olmak üzere Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne destekleri için teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca proje kapsamındaki çalışmalarım sırasında fikirleri ile çalışmaya değer katan Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa Serkan ABDÜSSELAM'a ve Arş. Gör. Hüseyin ALGUR'a teşekkür ederim.

Hany İsmaiel Mohamed RAMADAN

Mart, 2017

ÖZET

Bu projenin amacı ana dili Arapça olmayan Türk öğrencilerin farklı yaş gruplarına yönelik e-öğretim yoluyla eğitimin çeşitli aşamalarında Arapça eğitim ve öğretiminde modern teknolojiden istifade etmektir. Arapça konuşmayı destekleyici bir ortamın yetersizliği ve genel olarak yabancı öğrenciler için özelde de Türk öğrenciler için Arapça öğretiminde profesyonel öğretim kaynaklarının az olması, Türk öğrencilerine yönelik dil öğretiminde kültürel ve çevresel etkenleri dikkate alan bir öğrenme ortamı ile mümkün olacaktır. Proje ile Türk ve Arap öğrencilerin karşılıklı iletişim ortamı sağlanarak Arapça konuşmaları sağlanmıştır. Bu imkânın sağlanmasında teknolojik imkânlar kullanılarak farklı uygulamalar kullanılmıştır.

Proje rapor içeriğinde ifade edildiği gibi Proje kapsamında 4 adet bilimsel yayın hazırlanmıştır. Bunlardan ilk iki tanesi proje kapsamında yapılan uygulama öncesinde, diğer ikisi ise proje kapsamında yapılan uygulama sonrasında değerlendirme amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin karşılıklı konuşmalarının sağlanması için internet sitesi hazırlanmış, farklı programlar kullanılarak gerekli alt yapı oluşturulmuştur.

Anahtar kelimeler: Arapça öğretimi, Arapça Konuşma, Muhadese, Dinleme

ABSTRACT

The main aim of this project is to utilize modern technology in education and teaching Arabic at various stages of teaching Arabic non-Arabic learners to different age groups through e-learning.

The inadequacy of an environment to support Arabic speaking and the lack of professional teaching resources in general for foreign students, especially in Arabic teaching for Turkish students, will be possible through a learning environment that takes cultural and environmental factors into account in language teaching for Turkish students. With the project, Turkish and Arab students have been provided Arabic language by providing a mutual communication environment. Different implementations have been used to provide this opportunity by using technological facilities.

As stated in the project report, 4 scientific publications have been prepared within the scope of the Project. The first two of these were prepared before the implementation of the project and the other two were prepared for evaluation after the implementation of the project. In addition, a web site has been prepared to provide mutual talk among the students and necessary infrastructure has been created by using different programs.

Key words: Arabic teaching, Arabic Speaking, Muhadese, Listening

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ

Bilgisayarlar diğer öğretim araçlarından farklı olarak öğretme ve öğrenme açısından benzersiz imkânlar sunan çok yönlü bir araçtır. Bilgisayarın eğitimindeki önemi ve bilgisayarı diğer araçlardan ayıran en önemli özelliği bir üretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesidir (Yalın, 2012). Bilgisayarın özellikle soyut kavramların anlaşılmasında oldukça faydalı olduğu bilinmektedir (Geban vd., 1992; Rodrigues, 1997; Gemici vd., 2001; Özdener ve Erdoğan, 2001). Özellikle soyut kavramların öğretiminde animasyon ve simülasyonları içeren Bilgisayar Destekli Öğretim materyallerinin kullanılması, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavramları zihinlerinde daha kolay yapılandırmalarını sağlamaktadır. Bu yönüyle bilgisayarlar Arapça dil öğretiminde önemli güçlüklerden birinin aşılması konusunda önemli bir araçtır.

Bu bağlamda, kaliteli bir Arapça dili eğitiminin sağlanabilmesine yardımcı olabilecek; gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adayları, öğrenciler ve ilgi duyan herkesin kolaylıkla kullanabileceği bir bilgisayar destekli öğretim materyalinin geliştirilmesine ve geliştirilen materyalin hedef kitle üzerindeki farklı boyutlardaki etkilerinin nasıl/neler olduğunun araştırılmasına ihtiyaç vardır.

Dil eğitimindeki reform çabaları, bilgisayar teknolojisi ile öğrenme ve öğretme etkinliklerinin birlikte kullanımını gerektirmektedir. Ülkemizdeki sosyo-ekonomik koşullar ve mevcut yapı göz önüne alındığında bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim olanakları sınırlı olmasına rağmen okullardaki teknoloji kullanımının öğrencilere olumlu getirilerinin olduğu bilinmektedir (Balım vd., 2009). Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı'nca ortak yürütülen ve Kasım 2010'da kamuoyuna duyurulan Fatih Projesi ile eğitim ve öğretimde niteliği artırmak, fırsat eşitliğini sağlamak amaçlanmaktadır. Fatih projesi eğitim sisteminde yeni bir dönemi beraberinde getirme potansiyeline sahiptir. Bu proje ile sınıfların birer "teknoloji merkezi" haline dönüştürülmesi düşünülmektedir (Çelen vd., 2011). Teknoloji merkezi haline gelen sınıflarda öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinin sağlanabilmesi amacıyla birden fazla duyuya hitap edebilecek ve çoklu ortamların kullanımını sağlayacak çalışmaların gerçekleştirilmesi önemlidir. Yapılan bu çalışmanın, bu amaca da hizmet edeceği ve konu kapsamında yapılacak gelecek çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri öğrencileri ile buna ilaveten İmam-Hatip Orta Okul ve Liseleri Öğrencileri genel olarak Arapça eğitim ve öğreniminde zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu zorlukların ortaya çıkmasında Arapça konuşmayı destekleyici bir ortamın yetersizliği, genel olarak yabancı öğrenciler için özelde de Türk öğrenciler için Arapça öğretiminde profesyonel öğretim kaynaklarının azlığı, Türk öğrenciler için Arapça öğretiminde eğitim sürecini destekleyici profesyonel, özel teknolojik uygulamaların azlığı ve öğrencilerin kültürü ile uyumlu Türk kültürüne ve çevresine ait konuların azlığı gibi etkenler sebep olmaktadır.

Bütün bunlar Türk öğrencilerin öğretiminde; onların kültürüne ve çevresine dayanan özel ve profesyonel bir programın bulunmasını ve destekleyici öğrenme ortamı geliştirmede modern teknolojiyi kullanmayı önemli kılmaktadır. İfade edilen zorlukların aşılması kapsamında bu projede;

- Teknolojik gelişmelerin kullanımı ile vakit ve çaba israfını önlenmesi,
- İnternet aracılığıyla Arap kişilerle konuşma-irtibat vasıtasıyla Arapça eğitimini destekleyecek şekilde bir çevre edinilmesi,
- Öğrencileri internet ve yeni teknolojiyi kullandırmaya yönlendirilmesi,
- Ders esnasında kolaylık sağlanması

Gibi kazanımların sağlanması yönünde çalışılmıştır.

YÖNTEM

E- Öğretim Yoluyla Türk Öğrencilere Arapça Öğretim Programı, ana dili Arapça olmayan Türk öğrencilerin farklı yaş gruplarına yönelik e-okul kurma yoluyla eğitimin çeşitli aşamalarında Arapça eğitim ve öğretiminde modern teknolojiden istifade etmelerini ve kullanımlarını hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda aşağıda yer alan uygulamalar yapılmıştır.

Programın içeriği aşağıda ki gibidir:

1. Ana dili Arapça olmayanlar için tüm seviyelerde ilmi makaleler
2. Öğrenciler için farklı seviyelerde görsel ve işitsel materyaller, filmler
3. Sürekli öğrenme ve eğitim için çeşitli uygulamalar

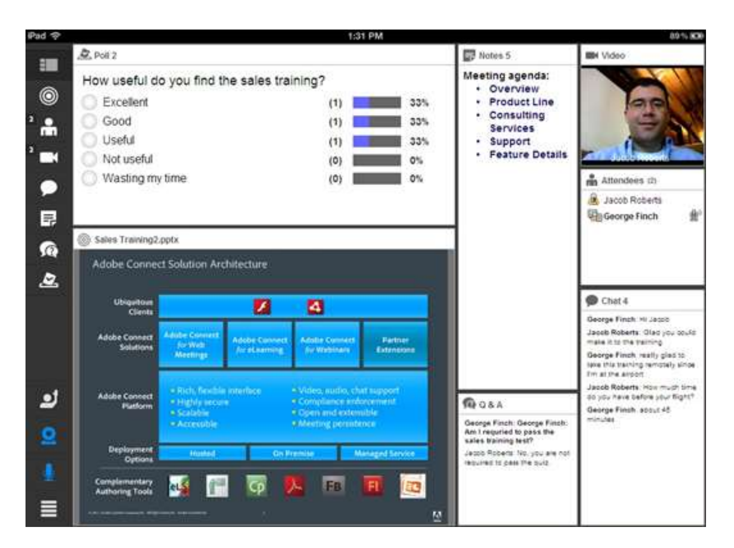
- **A. Uygulama Ortamı**

Proje kapsamında daha önceden belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla uygun bir e-öğrenme ortamı seçilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda piyasada yer alan e-öğrenme platformları incelenmiştir. Yazılım seçimi yapılırken söz konusu yazılımın, İnternet ortamında çalışması, en fazla bir kurulumla çalışabilmesi, iOS ve Android gibi mobil ortamları desteklemesi, çoklu ses ve görüntü görüşmelerin desteklemesi ve etkinliklerde farklı materyallerin paylaşılması gibi özelliklere bakılmıştır.

İlk olarak birçok üniversitenin kullanmış olduğu “Adobe Connect” yazılımı incelenmiştir. Bu ortamla ilgili görsel Şekil 1’de gösterilmiştir[1]. Uzaktan eğitim etkinliklerinde sık kullanılan bir ortam olmasına rağmen, planlanan etkinliklerde özellikli aynı anda birçok kişinin ortak konuşması durumlarında teknik problemlerin oluşması sebebiyle “Adobe Connect” yazılımının kullanılmasında vazgeçilmiştir.

---

[١] https://webconferencing-test.com/en/tools/adobe_connect/review (Erş. Tarihi: 20/02/2017)



Şekil 1. Adobe Connect Ortamı

Birçok firma tarafından internet üzerinden toplantı düzenlemek amacıyla tercih edilen "Anymeeting yazılımı" ikinci olarak incelenen yazılımdır. Bu ortamın görseli Şekil 2'de gösterilmiştir[1]. İş ortamlarında en sık kullanılan ortamlardan birisi olan bu yazılımın Android mobil ortamına yönelik bir uygulaması olmadığı gerekçesiyle tercih edilmemiştir. Proje kapsamında katılan öğrencilerin mobil aygıtlara sahip oldukları ve proje etkinliklerine bu aygıtlarla katıldıkları öngörüldüğü için seçilen yazılımın bu mobil uygulamalarda yeterli olması gerektiği düşünülmüştür. Bu bağlamda "Anymeeting yazılımı" tercih edilmemiştir.

---

١ https://www.comparakeet.com/wp-content/uploads/2016/07/anymeeting-1.jpg (Erş. Tar. 20/02/2017)



Şekil 2. Anymeeting Ortamı

Son olarak diğer yazılımlara göre daha yakın zamanda geliştirilen “Zoom yazılımı” incelenmiştir. Bu ortamın görseli Şekil 3’te gösterilmiştir[1]. Bu ortam birçok farklı amaçlar için kullanılması mümkün olan ve önerilen yeni ortamlardan birisidir. Proje kapsamında belirlenen kriterlere uygun olduğu için söz konusu yazılımın seçilmesine karar verilmiştir. Satın alma işlemi öncesinde pilot çalışma yapılmış ve ardından “Pro” lisansı satın alma işlemi tamamlanmıştır.



[1] http://newenglandinstitute.org/wp-content/uploads/2016/02/TLA-Zoom-Meeting-2-22-16.png, (Erş. Tar. 20/02/2017)

Şekil 3. Zoom Ortamı

Zoom Pro lisansının bire bir görüşmelerin desteklemesi, bir görüşme zaman dilimi 40 dakika olması, tek bir görüşmede 50 katılımcının dâhil edilmesi, video, web konferans ve işbirlikçi ortam etkinliklerinin desteklemesi, bulut teknolojisinin (1GB'ta kadar) desteklemesi gibi özelliklerinin olması söz konusu yazılım tercih edilmesinde belirlenen gerekçelerden bazılarıdır.

- **B. Proje kapsamında yapılan uygulamalar**

Araştırmacı projeden iyi bir sonuç almak için yapısal icraatlarda bulundu. Bu kapsamda;

1-İslami İlimler Fakültesi öğrencileri için dil laboratuvarı kurulması,

2-Dil için karşılıklı olarak Arapça-Türkçe Formu kurulması faaliyetleri gerçekleştirildi.

Arap öğrencilerle beraber video ve sesleri seçerek açık diyaloglarla ve sorularla proje uygulandı. Fakat özel öğrenim programındaki bazı teknik sorunlardan dolayı sözleşme iptal edildi. İptal edilen programın yerine "anymeeting" programı satın alındı ancak "android" sistemli cep telefonları üzerinde çalışmadığı için teknik sorunların ortaya çıkmasından dolayı program tekrar iptal edildi.

Sonrasında söz konusu iletişimin sağlanabilmesi için "zoom" programında bir platform satın alınmasına karar verildi. İlk olarak tek bir platform oluşturuldu ancak erkek ve kız öğrencilerin tek bir platformda olması bazı öğrenciler için problem olarak görüldü. Görülen lüzum üzerine bazı Türk ve Arap öğrencilerin de istekleri göz önünde bulundurularak kız öğrenciler için ayrı bir platform satın alındı. Arap ve Türk öğrencilerin iletişimini sağlamak için "WhatsApp" üzerinde iki grup kuruldu. Proje kapsamında oluşturulan "E-Öğretim Yoluyla Türk Öğrencilere Arapça Öğretim

Programı" için internet sitesi kuruldu[1]. Söz konusu platformlara katılımın sağlanması için İslami İlimler Fakültesi'nin resmi internet sitesinde Ek:1'de yer alan duyuru yapıldı[2]. Kız öğrenciler için oluşturulan platformda 87kişi ve kız ve erkek öğrencilerin birlikte girebildikleri genel platformda ise 156 kişiye ulaşıldı.

- **C. İlgili Çalışmalar**

Proje konusunda yapılan etkinliklerde yürütücü tarafından kaleme alınan dört çalışmadan faydalanılmıştır. Bunlardan ilk ikisi projenin uygulanma süreci öncesinde; diğer ikisi de projenin değerlendirilmesi sürecinde kullanılmıştır.

Proje kapsamında yapılan uygulama öncesi yararlanılan bilimsel çalışmalar;

1. "Arapça konuşmayanlar için konuşma becerisinin öğretilmesi, Hedefler, Zorluklar, Stretejiler"

Bu makalenin amacı konuşma becerisinin kazanılması için bilinmesi gereken hedeflerin gerçekleştirilmesidir. Konuşmanın önünde olan ve onu kuşatan zorlukların ortaya çıkmasına sebep olan etkenlerin tespit edilmesidir. Makale sonucunda bu amaca ulaşmak için uygun olan stratejilerin sağlanması önerilmiştir[3].

---

١ http://iif.giresun.edu.tr/index.php?id=449 (Erş. Tarihi 07.03.2017)

٢ http://iif.giresun.edu.tr/index.php?id=261&tx_ttnews[tt_news]=346&tx_ttnews[backPid]=190&cHash=95bd9d88c4 (Erş. Tarihi 07.03.2017)Söz Konusu ilan metni için Ek:1'e bakılabilir.

٣ 13.09.2015 tarihinde Kuveyt eğitim dergisi tarafından makalenin yayınlanması kabul edildi.

2. “Arapça konuşamayanlar için dinleme becerisinin öğretilmesi, Hedefler, Zorluklar, Stretejiler”

Birleşik Arap Emirlikleri’nde 2-3 Mart 2016 tarihleri arasında Eş-Şârika Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi tarafından gerçekleştirilen “Arapçanın öğrenimi ve öğretimi hakkında modern eğitim” başlıklı sempozyumda bildiri olarak sunuldu[1].

Bu makalenin amacı dinleme becerisinin kazanılması için bilinmesi gereken hedeflerin gerçekleştirilmesidir. Dinlemenin önünde olan ve onu kuşatan zorlukların ortaya çıkmasına sebep olan etkenlerin tespit edilmesidir. Makale sonucunda bu amaca ulaşmak için uygun olan stratejilerin sağlanması önerilmiştir[2].

Proje kapsamında yararlanılan uygulama sonrası değerlendirme kapsamlı yapılan bilimsel çalışmalar;

1) “Arapça Konuşmayanlar İçin Konuşma Eğitiminin Zorlukları Üzerine Bir Araştırma (Giresun Örneği)”

Proje kapsamında elde edilen veriler çerçevesinde 1-2 Nisan 2017 tarihinde İstanbul ‘da Marmara Üniversitesi le “Herkes İçin Arapça Programı ” ile birlikte düzenledikleri “Arapça konuşmayanlar için Arapça öğretimi, Geleceğe bir bakış” başlıklı sempozyumda bildiri olarak sunulacaktır.

---

١ Hany Ramadan İsmaiel Mohammed, “Arapça konuşamayanlar için dinleme becerisinin öğretilmesi, Hedefler, Zorluklar, Stretejiler”, *Arapçanın öğrenimi ve öğretimi hakkında modern eğitimi Sempozyum Bildiri Kitabı,* Dubai, 2016, s.s. 153-169.

٢ 13.09.2015 tarihinde Kuveyt eğitim dergisi tarafından makalenin yayınlanması kabul edildi.

Ek 2'de yer alan anket formunda yer alan sorular proje kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara katılan öğrencilere uygulanarak yapılan faaliyetler hakkında bilgi elde edilmiştir. Yapılan anket uygulamasına 43'ü erkek, 34'ü kadın olmak üzere 77 öğrenci 1. Sınıftan; 77'si erkek, 40'ı kadın olmak üzere toplam 117 normal öğretim hazırlık sınıfından ve 44'ü erkek 35'i kadın olmak üzere 79 öğrenci ikinci öğretim hazırlık sınıfından olmak üzere toplam 273 öğrenciye uygulanmıştır. Söz konusu ankette öğrencilerin Arapça dersini neden aldıkları, sınav uygulamaları niteliği, ders kitabının niteliği ve bireyin Arapça öğretimi ile ilgili kendisi, hocası ve çevresi ile ilgili düşüncelerini öğrenmek üzere sorular sorulmuştur.

2. Elektronik Araçların Arapça Konuşmayanlar İçin Dinleme Yeteneğinin Öğretilmesinde Kullanımı, Hedefler, Zorluklar, Stratejiler".

13-14 Mayıs 2017 tarihinde Fransa Lil'de İbn-i Sina Beşeri Bilimler Enstitüsü'nde "Elektronik vasıtalarla Arapça konuşamayanlar için Arapça Öğrenimi" adlı Sempozyumda bildiri olarak sunulacaktır.

SONUÇ

Proje kapsamında yapılan uygulama sonrası değerlendirme kapsamlı yapılan bilimsel çalışmalardan bir tanesi olan ve Proje kapsamında elde edilen veriler çerçevesinde 1-2 Nisan 2017 tarihinde İstanbul ‘da Marmara Üniversitesi le “Herkes İçin Arapça Programı ” ile birlikte düzenledikleri “Arapça konuşmayanlar için Arapça öğretimi, Geleceğe bir bakış” başlıklı sempozyumda bildiri olarak sunulacak olan **“Arapça Konuşmayanlar İçin Konuşma Eğitiminin Zorlukları Üzerine Bir Araştırma (Giresun Örneği)”** başlıklı bildiride elde edilen bulgulardan bahsedilmektedir.

Bu proje, planlanan hedeflerine ulaşarak sonuçlanmıştır. Proje kapsamında elde edilen kazanımlar sayesinde Türk kız ve erkek öğrencilerin Arapça konuşma konusunda iyi bir dereceye ulaşması sağlandı. Proje kapsamında elde edilen söz konusu kazanımlar;

1-)Öğrenciler Arapça konuşma konusunda özgüven duygusu kazandı.

2-)Öğrenciler Arapça konuşma ve kelimelerin telaffuzları konusunda cesaretlendi.

3-)Oluşturulan konuşma platformları ve okulda sınıf içi uygulanmalarla kelime hazineleri geliştirilmiş oldu.

4-)Arapların yardımıyla konuşma esnasında oluşturulan cümlelerindeki yapılan hatalar düzeltildi.

5-)Öğrenciler dinleme ve anlamada özellikle konuşmaları doğallık kazandı ve güçlendi.

6-)Arapça dilini konuşmanın imkânsız ve zor olduğu anlayışının yerini yapılan alıştırmalarla kolay olduğu anlayışı aldı.

KAYNAKLAR

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Online learning in higher education: Problems faced in the system and possible solutions to solve these problems. *Journal of European Education*, *1*(1), 25-34.

Geban, Ö., Askar, P., & Özkan, İ. (1992). Effects of computer simulations and problem-solving approaches on high school students. *The Journal of Educational Research*, *86*(1), 5-10.

Gemici, Ö., Korkusuz, E., Bozan, M., & Sarıkaya, A. (2001). Bilgisayar destekli fen eğitimi ve bir örnek uygulama. *Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, 255-259.

Hany Ramadan İsmaiel Mohammed, Arapça konuşamayanlar için dinleme becerisinin öğretilmesi, Hedefler, Zorluklar, Stretejiler, *Arapçanın öğrenimi ve öğretimi hakkında modern eğitimi Sempozyum Bildiri Kitabı,* Dubai, 2016, s.s. 153-169.

https://webconferencing-test.com/en/tools/adobe_connect/review (Erş. Tarihi: 20/02/2017)

https://www.comparakeet.com/wp-content/uploads/2016/07/anymeeting-1.jpg (Erş. Tar. 20/02/2017)

http://newenglandinstitute.org/wp-content/uploads/2016/02/TLA-Zoom-Meeting-2-22-16.png, (Erş. Tar. 20/02/2017)

Özdener, N., & Erdoğan, B. (2001). Deneysel Verileri Değerlendirme imkanı tanıyan ve dönüt verebilen sanal laboratuarların geliştirilmesi.

Rodrigues, S. (1997). Fitness for Purpose: A Glimpse at When, Why and How To Use Information Technology in Science Lessons. *Australian Science Teachers Journal*, *43*(2), 38-39.

Türel, Y. K., & Johnson, T. E. (2012). Teachers' belief and use of interactive whiteboards for teaching and learning. *Educational Technology & Society*, *15*(1), 381-394.

EKLER

Ek 1: Arapça Konuşma Platform Duyurusu

İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ARAPÇA KONUŞUYOR…

Fakültemiz öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Hany İsmaiel Muhammed Ramadan öncülüğünde yürütülen BAP projesi *"E-Öğretim Yoluyla Türk Öğrencilere Arapça Öğretim Programı"* kapsamında Arapça konuşma platformları oluşturulmuştur.

Bu platformların kurulmasındaki amaç;

Arap ve Türk öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı konuşma tecrübesi kazanmalarıdır.

Bu platformlara katılmak suretiyle;

- Yeni arkadaşlar edinebilirsiniz.
- Önceden hazırladığınız cümlelerde bir konu kapsamında Arap öğrencilerle pratik konuşma tecrübesi kazanabilirsiniz.
- Özellikle Arapça ödevlerinizi hazırlamada kendilerinden destek alabilir, fakülte derslerinize olumlu katkılar edinebilirsiniz.
- Sadece siz Arapça öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda siz de Türkçe öğretebilirsiniz.
- Eğlenerek dil öğrenebilirsiniz…

Proje kapsamında iki adet platform oluşturulmuştur.

Bunlardan ilki genele yönelik olup kız-erkek bütün öğrencilere hitap etmektedir.

İkinci platform ise sadece kız öğrencilere hitap etmektedir.

Söz konusu platformlara aşağıda yer alan linklerden ulaşabilirsiniz.

whatsapp Genel:

https://chat.whatsapp.com/<wbr></wbr>Lj0vtFG2Njk5AkZxh9jhCn

Whatsapp kız için

https://chat.whatsapp.com/<wbr></wbr>CTjqTlUOdH60ZC6RiEGodo

Zoom Genel:

https://zoom.us/j/3332222333

Zoom kız için

https://zoom.us/j/5558885888

Eğlenerek Arapça konuşma deneyimi kazanmak isteyen herkesi bu platformlara davet ediyoruz…

Ek 2: Anket Formu

1

Değerli Öğrenciler

Size sunulan bu ölçekle, Arapça konuşma becerisi ile ilgili yaşanan problemler ve var olan durumun incelenmesi amaçlanmaktadır. Uygulamanın birebir içinde olan sizlerin görüş ve önerileri, araştırmanın güvenilirliği için son derece önemlidir.

Yazdığınız kişisel bilgiler, tümüyle bilimsel amaçlı araştırma kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Ölçekte ilgili ifadeleri okuyarak size en uygun yanıtı belirlemeniz istenmektedir.

Ad, soyad gibi kimliğiniz ortaya çıkaracak herhangi bir bilgi yazmayınız. Doğru ya da yanlış cevap olması söz konusu değildir. Bu nedenler LÜTFEN MADDELERE GERÇEKÇİ YANITLAR VEREREK, FORMU EKSİKSİZ BİR ŞEKİLDE DOLDURUNUZ. Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Not: Araştırma sonuçlarını öğrenmek istiyorsanız size ulaşabileceğimiz bir mail adresi bırakabilirsiniz.
...............................@...

Yrd. Doç. Dr. Hany İsmaiel Mohamed Ramadan
drhany@msn.com
Giresun Üniversitesi

Kişisel Bilgiler (Boş yerleri doldurunuz, X işaretini koyunuz)

1.Cinsiyetiniz [ ]Kadın [ ]Erkek
2.Yaşınız ....
3.Sınıfınız [ ] Hazırlık [ ]1 [ ]2 [ ]3 [ ]4 [ ]Diğer
4.Öğrenim Şekliniz [ ]Örgün Öğrenim [ ]İkinci Öğretim [ ]Diğer
5.Ailenizin Aylık geliri [ ]500TL altı [ ]501-1000TL [ ]1001-2000 [ ]2001-3000TL [ ]3001TL ve üstü
6.Lisans Genel Akademik Ortalamanız ....

Her maddenin yanında
1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4= Sık sık 5=Her zaman
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Her maddenin yanında
1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "X" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar veriniz ve **BOŞ bırakmayınız.**

İFADELER

	Amaç	Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısmen	Sık sık / Katılıyorum	Her zaman/Tamamen Katılıyorum
1.	Kusursuz yazma becerisi için Arapça konuşmayı öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Konuşmayı, Kur'an'ı anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Konuşmayı, sahabe hikâyelerini anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Konuşmayı, Arapça konuşanlara hislerimi ve duygularımı anlatmak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Konuşmayı, Arapça konuşanları anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Konuşmayı, fikirlerimi ve görüşlerimi anlatmak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Konuşmayı, İslami metinleri okuyabilmek için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Devam ediniz ->

Her maddenin yanında
1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4= Sık sık 5=Her zaman
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Her maddenin yanında
1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "X" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar vermeniz ve **BOŞ bırakmayınız.**

	İFADELER	Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısmen	Sık sık / Katılıyorum	Her zaman/Tamamen Katılıyorum
8.	Konuşmayı, Arapça konuşanlarla iletişimi sağlayabilmek için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Konuşmayı, izlediğim ve dinlediğim Arapça televizyon ve radyo programlarını anlamak için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Konuşmayı, ifadelerimin Arap dinleyiciler tarafından anlaşılması için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Konuşmayı, akıcı Arapça ifadeler kurabilmek için öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınav uygulamaları						
12.	Sözlü anlatım sınavları sadece diyaloglar ve kelimeler üzerine dayanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Okulda (üniversitede) sözlü anlatım sınavları yazılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Fakültedeki sözlü anlatım sınavları sözlü yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Ev ödevleri için ayrıca puanlama yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Sözlü anlatım aktiviteleri için ayrıca puanlama yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Sözlü anlatım derslerinde belirlenen hazırlık seviyeleri yeterli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kitap						
18.	Sözlü anlatım kitabındaki konular Türk kültürü ile uyumludur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Sözlü anlatım kitabının şekli çekicidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Sözlü anlatım kitabındaki ifadeler kolay anlaşılır değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Sözlü anlatım kitabının içeriği geniştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Sözlü anlatım kitabındaki konular Arapça konuşanlarla iletişim kurmada yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Sözlü anlatım kitabındaki kelimeler yaygın kullanılan kelimelerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Sözlü anlatım kitabındaki konular günlük yaşam durumlarını içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Okuma ve konuşma konuları birbirleri ile ilgilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrenci						
26.	Sınıf dışı ortamlarda Arapça konuşma cesaretine sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Dersten önce hazırlık olarak konuşma pratikleri yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Arapça konuşurken çekinirim ve utanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Konuşma derslerine devamlılığıma dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Öğretmen konuşma etkinliklerinde yanıt vermemi destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Sözlü anlatım sınavları bende endişe oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Arapça konuşmanın zor ve Arapçayı öğrenmenin güç olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Arapça konuşmaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Sözlü anlatım alıştırmalarımı kendi kendime gerçekleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Sözlü anlatım alıştırmalarımı başkalarıyla gerçekleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Arapçayı öğrenmede istekliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Sözlü anlatım ödevlerimi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Sınavda başarılı olmak için derse çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Yaşamımda Arapçayı kullanmak için derse çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	Arapça konuşmak zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	Sosyal ağlar üzerinden gruplara ya da forumlara Arapça öğrenmek içi katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	Arapça öğrenimi için gruplar (örneğin Whatsapp) üzerinden katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43.	Arapça konuşmak için fırsatlar kollarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.	Araplar gibi Arapça konuşmayı çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45.	Ezberlediğim yeni kelimeleri ve cümleleri yüksek sesle tekrar ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46.	Arapça dili ile düşünmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47.	Eğlence için Arapça okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48.	Sadece sınav zamanı çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49.	Zaman zaman konuşmadaki eski seviyem ile yeni seviyemi karşılaştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Devam ediniz ->

Her maddenin yanında 1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4= Sık sık 5=Her zaman Şeklinde 5 seçenek verilmiştir Her maddenin yanında 1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum Şeklinde 5 seçenek verilmiştir Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "X" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar vermeniz ve **BOŞ bırakmayınız.** **İFADELER**		Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısmen	Sık sık / Katılıyorum	Her zaman/Tamamen Katılıyorum
50.	Konuşmadaki seviyemin gitgide iyileştiğini hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51.	Arapça konuşma konusunda kendimi motive ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52.	Akranlarımdan Arapça konuşurken destek alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53.	Arapçayı öğrenemeyeceğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54.	Gelecekteki akademik yıllarımda Arapça konuşmanın yararının olmayacağını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55.	Kendi isteğimle İslami İlimler Fakültesinde okuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56.	Konuşurken akranlarımın önünde yanlış yapmaktan utanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57.	Konuşurken öğretmenimin önünde yanlış yapmaktan utanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58.	Diğer dersleri Arapça konuşarak soruları yanıtlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59.	Bilmediğim kelime ve cümleleri öğretmene sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60.	Dil bilgisi, konuşmayı öğrenmede gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61.	Okuma dersindeki bilgileri konuşmada da kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62.	Konuşma derslerinde dil bilgisinden yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
63.	Yazma derslerinde konuşma becerilerim yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
64.	Sınıf içi konuşma etkinliklerine katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65.	Arapça materyaller okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66.	Arapça filmleri izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
67.	Arapça şarkıları dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
68.	Arapça yarışmalara katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğretmen						
69.	Öğretmenlerden korkar ve çekinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
70.	Öğretmenler öğrencileri ile ilişkilerinde yumuşak ve naziktirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
71.	Öğretmenler beni Arapça konuşmaya teşvik ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
72.	Yanıtlamayı tamamlayana kadar öğretmen beni sabırla bekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
73.	Konuşmaya başlayınca öğretmen benimle alay eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
74.	Öğretmenimle iyi bir ilişkim var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
75.	Doğru yanıtladığım zaman öğretmen beni över.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
76.	Konuşmada öğretmenin verdiği aktivitelerin amacını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
77.	Öğretmen öğrencilerini tehdit eder ve korkutur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
78.	Öğretmen Arapça dışında bir dille derste konuşuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
79.	Öğretmen derste yetersiz ya da kötü Arapça ile konuşuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
80.	Öğretmen hızlı ve anlaşılmayan bir dille konuşuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
81.	Öğretmen konuşma stratejilerini açıklıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eğitim çevresi						
82.	Üniversitede Arapça dili ile ilgili yarışmalar, oyunlar ve geziler bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
83.	Haftalık konuşma ders saatleri yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
84.	Arapça dili gereksinimleri ile ilgili kütüphanede yeterince kaynak bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
85.	Dil eğitimi ve uygulamaları laboratuvarı bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
86.	Sınıf düzeni konuşmak için uygun değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
87.	Sınıftaki öğrenci sayısı konuşma aktiviteleri için kalabalıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
88.	Sınıfımda Arapça panolar bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Devam ediniz ->

Her maddenin yanında
1=Hiçbir zaman 2=Nadiren 3=Bazen 4= Sık sık 5=Her zaman
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Her maddenin yanında
1=Hiç Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kısmen 4=Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum
Şeklinde 5 seçenek verilmiştir

Sizden istenilen belirtilen maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun kutucuğa "X" işareti koymanızdır. Lütfen samimi cevaplar vermeniz ve **BOŞ bırakmayınız.**

	İFADELER	Hiçbir Zaman/ Hiç Katılmıyorum	Nadiren / Katılmıyorum	Bazen / Kısmen	Sık sık / Katılıyorum	Her zaman/Tamamen Katılıyorum
Dilin doğası - yapısı						
89.	Arapça kelimeleri telaffuzda zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
90.	Doğru Arapça cümle kurmada zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
91.	Arap ve Türk dillerindeki fiil cümlesinin farklarını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
92.	Arap ve Türk dillerindeki isim cümlesinin farkını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
93.	Arap ve Türk dillerindeki sıfat cümlesinin farkını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
94.	Arap ve Türk dillerindeki yazım yönü zıtlığından dolayı yazmada zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
95.	Arap ve Türk dillerindeki farklı alfabeden dolayı yazmada zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eğitim yöntemleri						
96.	Konuşma derslerinde bilgisayarlardan yararlanırız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
97.	Sınıf içi etkinliklerinde diyaloglarda rol alırız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
98.	Öğretmenin sürekli aynı ders çalışma yöntemini tekrar etmesinden sıkılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
99.	Sınıf içinde öğretmen konuşma etkinliklerini düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
100.	Öğretmen diyalogları Arapçadan Türkçeye çeviriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
101.	Konuşma dersinde geleneksel öğretim yöntemi kullanılıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
102.	Konuşma dersinde kullanılan öğretim yöntemi çekici değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
103.	Dersin sorumlusu derste Arapça konuşmamızı zorunlu tutmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Katkınız için teşekkürler.

Son

المحتويات



هذا الكتاب

بالرغم من حظر تعلم اللغة العربية، واستبدال الحروف اللاتينية بدلا من العربية لكتابة اللغة التركية في العهد الأتاتوركي؛ فإن الأتراك ظلوا شغوفين بتعلم العربية وتعليمها، وما إن أتيحت لهم الفرصة حتى تدفقوا في تعلمها، والالتحاق بالمدارس التي تدرسها، وهو ما تؤكده الإحصائيات الرسمية، حيث إن عدد مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الإعدادية بلغ ١٩٦١ مدرسة يدرس فيها ٥٢٤٢٩٥ طالبا وطالبة، بينما بلغ عدد مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية ١١٤٩ مدرسة يدرس فيها ٦٧٧٢٠٥ طلاب وطالبات.

منشورات
المنتدى العربي التركي
٢٠١٧

